

LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA: ESTUDIO COMPARADO EN EL ÁMBITO IBEROAMERICANO



Tesis doctoral
de
Juan A. Núñez Cortés

Director
Dr. Javier M. Valle López
Codirectora
Dra. Inmaculada Tello Díaz-Maroto

Universidad Autónoma de Madrid

2013

**LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA:
ESTUDIO COMPARADO EN EL ÁMBITO IBEROAMERICANO**

Tesis doctoral
de
Juan A. Núñez Cortés

Director
Dr. Javier M. Valle López

Codirectora
Dra. Inmaculada Tello Díaz-Maroto

Universidad Autónoma de Madrid
2013

A mis abuelos,
Pilar y Ramón, Manuela y Juan Antonio

A Isabela, mi hermana,
a mi padre,
a mi madre

Como no estás experimentado en las cosas del mundo,
todas las cosas que tienen algo de dificultad te parecen imposibles.
Don Quijote de la Mancha, II, XXIII, Miguel de Cervantes

Aquí, negro sobre blanco, rigen otras leyes
«Alegría de escribir», Wislawa Szymborska

escribir [...] era tomar las cosas, vivas, en la trampa de las frases: si combinaba
ingeniosamente las palabras, el objeto se enredaba en los signos y lo tenía
Las palabras, Jean-Paul Sartre

AGRADECIMIENTOS

Recuperar, a partir de nuestro *Diccionario de la Lengua Española*, el significado de la palabra *gratitud* supondría aceptar que quien tiene tal sentimiento está obligado a estimar los favores o beneficios recibidos y a querer responder a ellos de alguna manera. Permítanme el matiz: quien suscribe esto agradece sin obligación, y con la certeza de que difícilmente podrá responder a quienes lo han acompañado y han coescrito esta tesis doctoral.

En primer lugar, muestro mi más sincera, humilde y comprometida gratitud con el director de esta tesis, Javier M. Valle. Durante estos años su desempeño como profesor ha sido, literalmente, intachable: exquisito y cercano trato, esclarecedoras ideas, alentadoras soluciones y sugerencias. Es inmejorable, asimismo, su labor como tutor de escritura de esta tesis, acompañando y motivando al doctorando en el proceso de composición de la misma y siendo un gran modelo lingüístico: haciendo mucho como guía y consejero pero, sobre todo, dejando hacer siempre junto a quien busca una voz. No obstante, no es mi intención señalar solo esto, porque –si bien ya es motivo suficiente para sentirse afortunado– haber sido testigo durante este tiempo de su manera de entender la educación y la vida, y de llevar estas a cabo con esfuerzo, dignidad, entusiasmo y humanidad, hace que verdaderamente mi suerte haya sido encontrar un maestro.

He de agradecer, asimismo, a Inmaculada Tello, como codirectora de la tesis, su asesoramiento, especialmente, en los aspectos relacionados con la metodología y el estudio cuantitativo de la investigación. En este sentido, sin duda, un papel fundamental lo ha desempeñado Fátima Rodríguez, experta investigadora que interiorizó mis ideas y sin cuya colaboración esta tesis hubiera sido imposible de llevar a cabo.

Es complejo explicar la deuda que se tiene con la cantidad de profesores, investigadores y autores, en general, que a través de sus textos han impulsado este trabajo. Han estado presentes en diálogo continuo y agradable compañía hasta el último momento, aportando soluciones, suscitando preguntas y levantándose del texto, diría García Lorca, para hacerse más humanos. Solo deseo ahora que citarlos no suponga haberlos puesto en entredicho, y recordar que otros tantos también pasaron por aquí.

Como en todo trabajo de investigación, el componente académico es fundamental. En él han tenido un papel protagonista los estudiantes, los profesores y todos aquellos que, con generosidad, colaboraron en el estudio cuantitativo distribuyendo y respondiendo a los cuestionarios. En el anonimato, pero no en el olvido, quedan sobre todo los profesores y aquellos participantes de los congresos de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura celebrados en Venezuela y Colombia que, desinteresadamente, alentaron esta investigación. En este sentido, he podido contar con una cobertura inmejorable gracias a las facilidades puestas en la difusión de los cuestionarios por parte del director gestor de la Escuela Universitaria Cardenal Cisneros. Asimismo, es fundamental destacar la labor de los Servicios Informáticos de dicho centro y, en concreto, de David López, quien tuvo un papel protagonista en la realización de las páginas web que soportarían los instrumentos. Por otro lado, si estas páginas se pueden leer es gracias al esmerado trabajo en la edición de Ángel Guerrero.

Agradezco, también, al equipo directivo de esta escuela universitaria que me diera la posibilidad de poner en marcha y coordinar durante los cursos académicos 2010-2011 y 2011-2012 el Aula de Lectura y Escritura Académica (ALEA). Esta, concebida como un centro de escritura, me permitió poner en práctica iniciativas que estudiaba durante la tesis. Al respecto, la participación del Dr. Samuel Cano fue fundamental, como profesor y compañero de trabajo; al igual que la absoluta disponibilidad como bibliotecaria de Almudena Escudero.

La realización de un estudio comparado en seis países iberoamericanos ha conllevado hacer lo posible por conocerlos y así poder comprender aspectos clave del objeto de estudio. Durante los viajes, han sido las personas las que han hecho que los lugares pasen por uno. En Argentina, Jacqueline Guidice, además de descubrirme el PRODEAC de la Universidad Nacional General Sarmiento, ella y su familia han hecho que en Buenos Aires me sienta como en casa. Como Susana Nothstein, de la Universidad de Buenos Aires, asesora de los cuestionarios utilizados y siempre poniéndome al tanto de las novedades editoriales. En un camino de ida y vuelta entre España y Argentina ya casi cotidiano año tras año, Cecilia Muse, de la Universidad Nacional de Córdoba, ha ido acompañando este proceso y leyendo con atención algunos de los capítulos de la tesis.

En Colombia, la Dra. Gloria Rincón, de la Universidad del Valle, Fanny Blandón, y Luis Cárdenas, de la Universidad Autónoma del Caribe, revisaron los cuestionarios e hicieron interesantes sugerencias; como Pedro Morales de la Universidad Pontificia Comillas y María José Cornejo, del CES Don Bosco, en España. También en México y Perú, desde la distancia, han sido muchos los responsables académicos y profesores que han respondido a tanta duda y petición. En Venezuela, de forma muy destacada, la Dra. Marisol García, de la Universidad de los Andes, ha supervisado partes de la tesis, ha validado cuestionarios y, sobre todo, ha compartido sus conocimientos sobre alfabetización académica.

La experiencia que durante dos años he tenido como colaborador del estudio *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas* en el Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE) ha supuesto, sin duda alguna, una oportunidad inigualable para aprender a investigar y, en concreto, a analizar textos de la mano de dos magníficas profesionales, Flora Gil y Ana I. Martín.

El apoyo dado desde el Departamento de Filologías y su Didáctica de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid ha sido fundamental. Su directora, la Dra. María Victoria Sotomayor y otros compañeros como el Dr. Gustavo Sánchez, la Dra. Carmen Servén y Rafael Morales son coherentes en la acción con los presupuestos de la alfabetización académica. Y así, con sus pasos firmes y seguros, he podido aprender de iniciativas como el *Taller de Escritura Académica* o el *Seminario La competencia comunicativa en los estudiantes universitarios*.

El Grupo de Investigación sobre Políticas Educativas Supranacionales (GIPES), mediante la reflexión sobre la investigación en educación, ha sido un marco sensacional para aprender de todos sus miembros y compartir inquietudes sobre esta tesis y otras cuestiones. Todos están ahora muy presentes, pero es justo destacar la labor del Dr. Guillermo Ruiz, de la Universidad de Buenos Aires, siempre dispuesto para que esta tesis saliera adelante. Al igual que, de forma muy cercana, Belén Romero, Bianca Thoilliez y Rocío Garrido. Además, he tenido la suerte de encontrar a un amigo, el Dr. Jesús Manso, compañero de caminos autónomos.

Recuerdo con cariño, además, a mis profesores y compañeros de licenciatura y máster, así como a mis estudiantes, siempre presentes como destinatarios de lo que este esfuerzo pueda generar.

Sería injusto no agradecer a los amigos su labor de apoyo constante durante este tiempo. A todos. Especial relevancia han tenido en la distancia Miguel Ángel Urbano y Kathleen Murillo, por abrirme las puerta de América hace años; y el Dr. Xabier Sarasola y Sergio Pérez, por leer y hacerme comprender este trabajo.

Por último, agradezco a mi familia toda la comprensión y cariño dado. Ramón Núñez ha aguantado parte de la carga, y esta ha sido sin duda más llevadera gracias a la diligencia de Juan García-Bouza Cortés. Gracias, también, a mis hermanos Gonzalo Redondo de Cardaña e Isabela Núñez Cortés, de quien aprendo día a día. Gracias a Dana, mi compañera en el camino, por todo. Gracias a Marcelo, mi padre, porque si no hubiera admirado su esfuerzo en la vida, no habría podido seguir su ejemplo. Gracias a mi madre, Isabel, por estar siempre junto a mí.

MOTIVACIÓN

Hace casi diez años, el 16 de agosto de 2004, madrugué para impartir la primera clase de mi vida a cincuenta profesores de escuelas rurales y futuros maestros en San Salvador. El objetivo era dar un Taller de Didáctica de la Lengua con una duración de ocho horas. Todo resultó ser un desastre. Como profesor novel, expuse de forma atolondrada, más preocupado por mostrar lo que sabía –y camuflar mis dudas– que por hacer que mis estudiantes se apropiaran de lo dicho. Además, los contenidos derivaron en una suerte de respuestas a preguntas asistemáticas y básicas sobre acentuación, puntuación y gramática básica. Ya desde el comienzo percibí –y así me confirmaron los propios profesores y maestros a lo largo del día– que en sus estudios universitarios no habían aprendido aspectos básicos de lectoescritura. Fue la primera vez que constaté la importancia de la formación del profesorado como factor fundamental para el cambio educativo.

De aquel viaje recuerdo con claridad hasta los versos de Vallejo y Galeano que me impulsaron a ir a un continente al que no he dejado de volver: *Alguien pasa contando con sus dedos / ¿Cómo hablar del no-yo sin dar un grito? y Los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata*; sin olvidar el concienciador libro del segundo autor, *Las venas abiertas de América Latina*. Desde ese momento –y hasta la fecha–, se ha ido incrementando un sentimiento de compromiso a través de la educación que hoy se reivindica con esta tesis doctoral.

Por otro lado, la investigación sobre la alfabetización académica realizada en esta tesis se ha visto influida por unas circunstancias que ahora se perciben favorables. Salvo este último, los anteriores cursos académicos, con jornadas de entre 30 y 40 horas de docencia semanales en la universidad, han supuesto una oportunidad inigualable para conocer las dificultades, carencias y retos a los que se enfrentan los estudiantes al leer y escribir. A propósito de esto, tener la oportunidad de coordinar un centro de escritura en una universidad ha sido una ocasión perfecta para confirmar su pertinencia, pero también la dificultad de poner en marcha proyectos de este tipo.

Durante estos años, como profesor en colegios y en la universidad, la toma de conciencia sobre la importancia de la educación y, en concreto, de la lectura y de la escritura

como herramientas que permiten dominar las velas, aunque el viento no se pueda, se ha aumentado. Como docente de asignaturas vinculadas a la didáctica de la lengua y de la escritura académica, he podido percibir mis limitaciones y las de mis estudiantes. Probablemente, la naturaleza de estas sea diferente, pero las dos se conformaban como las caras de una misma moneda, que no tienen sentido la una sin la otra. Mis estudiantes demandaban estrategias que les permitieran enseñar a leer y a escribir a sus futuros alumnos, y también para ellos mismos; por mi parte, sentía la necesidad de responder con eficacia a la situación. Esto también generó un manifiesto interés por la alfabetización académica, consciente de que no podía ser cómplice de un modelo educativo que tanto había criticado, y de que yo era el primero que necesitaba formación. Asimismo, cuanto más me acerco a comprender la lectura y la escritura, y su íntima relación con el pensamiento, más perplejo quedo.

Cada palabra aquí escrita es fruto de una suerte de encuentro o de un hallazgo; de una elección tan libre como meditada; de la mediación entre el otro, aquello que se está descubriendo y mi conciencia de estar siendo al escribir con vértigo y pasión. Y esbozo que me hago en una nueva voz cauta y rotunda. Y es esto no más que un paso en este camino de vida en alegría calma.

ÍNDICE

Índice de Tablas.....	25
Índice de Figuras.....	27
INTRODUCCIÓN.....	33
Justificación y sentido de la investigación.....	35
Síntesis y estructura de la tesis.....	40
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	43
1.1. En torno al concepto de competencia comunicativa.....	46
1.1.1. El debate de las competencias.....	46
1.1.2. Conceptualización de la competencia comunicativa.....	47
1.1.3. Contextualización del modelo competencial y de la competencia comunicativa en educación superior desde organismos internacionales...	49
1.1.3.1. La Unión Europea.....	50
1.1.3.2. La OCDE.....	55
1.1.3.3. La UNESCO.....	57
1.1.4. Políticas y proyectos iberoamericanos sobre competencias.....	58
1.1.4.1. El Espacio Común de Educación Superior en el marco de las cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno y la OEI.....	58
1.1.4.2. Otras instituciones y congresos.....	60
1.1.4.3. El Proyecto Tuning.....	61
1.1.4.4. «6×4 UEALC. Un diálogo universitario».....	63
1.2. En torno a la alfabetización.....	65

1.2.1. La alfabetización como derecho fundamental desde los organismos internacionales	65
1.2.2. Conceptualización de la alfabetización	67
1.2.3. Dimensiones de la alfabetización	68
1.2.4. Alfabetismo funcional, analfabeto absoluto y post-alfabetización	70
1.2.5. La alfabetización como metáfora o las nuevas alfabetizaciones	71
1.3. La alfabetización académica	72
1.3.1. Conceptualización de la alfabetización académica	72
1.3.2. Alfabetización académica y democratización	74
1.3.3. La comunidad discursiva universitaria y los géneros académicos	75
1.3.4. El reto de escribir para aprender en la universidad	78
1.3.4.1. La función epistémica de la escritura y los procesos de composición de textos	78
1.3.4.2. Las dificultades de escritura de los estudiantes universitarios	80
1.3.5. El estudiante lector universitario	82
1.3.6. Iniciativas de alfabetización académica	85
1.3.6.1. Escribir a través del <i>curriculum</i> y de las disciplinas	85
1.3.6.2. Los centros de escritura	86
1.3.6.3. Otras iniciativas de alfabetización académica	88
1.3.6.4. Modelo remedial <i>versus</i> modelo transversal de alfabetización académica	89
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA	91
2.1. Hipótesis y objetivos de la investigación	94
2.2. Métodos utilizados y pertinencia	96
2.3. Estudio comparado	98
2.3.1. Fundamentación	98
2.3.2. Fases del estudio comparado	99
2.3.2.1. Diseño	99
2.3.2.2. Fase analítica: descripción	102
2.3.2.3. Fase sintética: yuxtaposición y comparación	104
2.4. Estudio cuantitativo	105
2.4.1. Fundamentación	105
2.4.2. Identificación de dimensiones, indicadores e ítems	106
2.4.2.1. Dimensión opinión sobre la competencia comunicativa	108
2.4.2.2. Dimensión formación en alfabetización académica	110
2.4.2.3. Dimensión prácticas docentes de alfabetización académica	112
2.4.2.4. Dimensión habilidades comunicativas	116
2.4.3. Diseño muestral: tamaño y características de la muestra	118

2.4.3.1. Muestra de estudiantes	118
2.4.3.2. Muestra de profesores	123
2.4.4. Instrumentos de obtención de la información	127
2.4.4.1. Características de los instrumentos	127
2.4.4.2. Validación de los instrumentos	129
2.4.4.3. Procedimiento de aplicación de los instrumentos	130
2.4.5. Técnicas estadísticas de análisis de los datos	131
 CAPÍTULO 3. ESTUDIO COMPARADO	 137
3.1. Fase analítica: descripción	140
3.1.1. Argentina	141
3.1.1.1. La educación superior en el marco del sistema educativo argentino	141
3.1.1.2. Documentos legislativos sobre competencia comunicativa y alfabetización académica en Argentina	146
3.1.1.3. Iniciativas de alfabetización académica en las universidades argentinas	147
3.1.2. Colombia	154
3.1.2.1. La educación superior en el marco del sistema educativo colombiano	154
3.1.2.2. Documentos legislativos sobre competencia comunicativa y alfabetización académica en Colombia	160
3.1.2.3. Iniciativas de alfabetización académica en las universidades colombianas	165
3.1.3. España	169
3.1.3.1. La educación superior en el marco del sistema educativo español	169
3.1.3.2. Documentos legislativos sobre competencia comunicativa y alfabetización académica en España	176
3.1.3.3. Iniciativas de alfabetización académica en las universidades españolas	179
3.1.4. México	183
3.1.4.1. La educación superior en el marco del sistema educativo mexicano	183
3.1.4.2. Documentos legislativos sobre competencia comunicativa y alfabetización académica en México	188
3.1.4.3. Iniciativas de alfabetización académica en las universidades mexicanas	189
3.1.5. Perú	192

3.1.5.1. La educación superior en el marco del sistema educativo peruano	192
3.1.5.2. Documentos legislativos sobre competencia comunicativa y alfabetización académica en Perú	195
3.1.5.3. Iniciativas de alfabetización académica en las universidades peruanas	196
3.1.6. Venezuela	201
3.1.6.1. La educación superior en el marco del sistema educativo venezolano	201
3.1.6.2. Documentos legislativos sobre competencia comunicativa y alfabetización académica en Venezuela	205
3.1.6.3. Iniciativas de alfabetización académica en las universidades venezolanas	206
3.2. Fase sintética: yuxtaposición y comparación.	208
3.2.1. Parámetro competencia comunicativa	209
3.2.1.1. Modelo competencial	209
3.2.1.2. Competencia comunicativa	212
3.2.2. Parámetro dimensiones de la alfabetización.	215
3.2.3. Parámetro iniciativas en las universidades	216
3.2.3.1. Centros de escritura	216
3.2.3.2. Asignaturas de escritura académica.	223
CAPÍTULO 4. ESTUDIO CUANTITATIVO.	227
4.1. Análisis descriptivo de estudiantes y profesores	230
4.1.1. Estudiantes y alfabetización académica	230
4.1.1.1. Opinión sobre la competencia comunicativa	230
4.1.1.2. Formación en alfabetización académica	232
4.1.1.3. Prácticas docentes en alfabetización académica.	240
4.1.1.4. Habilidades comunicativas	242
4.1.2. Profesores y alfabetización académica.	246
4.1.2.1. Opinión sobre la competencia comunicativa	246
4.1.2.2. Formación en alfabetización académica	250
4.1.2.3. Prácticas docentes en alfabetización académica.	257
4.1.3. Principales diferencias y similitudes entre estudiantes y profesores	263
4.1.3.1. Prácticas generales en alfabetización académica	263
4.1.3.2. Habilidades de escritura	264
4.1.3.3. Habilidades de lectura	265
4.2. Efectos del país de residencia	265

4.2.1. Efectos en la formación en alfabetización académica de los estudiantes	266
4.2.2. Efectos de la formación en la didáctica de la alfabetización académica en profesores	270
4.2.3. Efectos en las habilidades comunicativas de los estudiantes.....	274
4.2.4. Efectos en las prácticas docentes de lectura y escritura de los profesores	278
4.3. Efectos de la formación en alfabetización académica.....	281
4.3.1. Efectos en las habilidades comunicativas de los estudiantes.....	281
4.3.2. Efectos en las prácticas docentes de lectura y escritura de los profesores	283
4.4. Efectos en las prácticas docentes de lectura y escritura de los profesores. ...	284
4.4.1. Factores relacionados con la formación en alfabetización académica de los estudiantes	284
4.4.2. Factores relacionados con la formación en alfabetización académica de los profesores	285
4.5. Factores relacionados con las habilidades comunicativas de los estudiantes y profesores	285
4.5.1. Factores relacionados con las habilidades comunicativas de los estudiantes	285
4.5.2. Factores relacionados con las habilidades comunicativas fomentadas por los profesores.....	294
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA.....	299
5.1. Reflexión integradora de los resultados: conclusiones finales.....	301
5.1.1. Estudiantes y alfabetización académica	302
5.1.2. Profesores y alfabetización académica.....	309
5.1.3. País de residencia y alfabetización académica.....	314
5.2. Prospectiva: decálogo de recomendaciones a partir de las conclusiones.....	317
5.2.1. En torno al modelo competencial.....	318
5.2.2. En torno a la competencia comunicativa	319
5.2.3. En torno a la alfabetización	321
5.2.4. En torno a los centros de escritura.....	321
5.2.5. En torno a la formación en alfabetización académica y percepción sobre las habilidades comunicativas y su didáctica.....	323
5.3. Limitaciones del estudio y nuevas líneas de investigación.....	324
5.3.1. Limitaciones del estudio.....	325
5.3.2. Futuras líneas de investigación	327
Epílogo.....	329

REFERENCIAS DOCUMENTALES	331
Referencias bibliográficas	333
Referencias de documentos legislativos	363
ANEXOS	371

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.1.–Descriptor capacidad de comunicar del <i>Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior</i>	53
TABLA 1.2.–Competencia comunicación en lengua materna. Competencias clave	55
TABLA 1.3.–Capacidad de comunicación oral y escrita en relación con las competencias más y menos valoradas de Tuning América Latina.	63
TABLA 1.4.–Niveles de dominio de la competencia comunicación en lengua materna en Proyecto 6×4 UEALC	64
TABLA 1.5.–Opinión de los empresarios sobre el grado de adquisición de la competencia comunicativa de graduados e investigadores universitarios	65
TABLA 2.1.–Estructura, método y objetivos principales de la investigación	97
TABLA 2.2.–Categorías de comparación, parámetros comparativos e indicadores	103
TABLA 2.3.–Dimensiones e indicadores considerados en los estudiantes	106
TABLA 2.4.–Dimensiones e indicadores considerados en los profesores.	107
TABLA 2.5.–Dimensión opinión sobre la competencia comunicativa en estudiantes	108
TABLA 2.6.–Dimensión opinión sobre la competencia comunicativa en profesores	109
TABLA 2.7.–Dimensión formación en alfabetización académica en estudiantes	110
TABLA 2.8.–Dimensión formación en alfabetización académica en profesores.	111
TABLA 2.9.–Dimensión prácticas docentes de alfabetización académica en estudiantes.	113
TABLA 2.10.–Dimensión prácticas docentes de alfabetización académica en profesores	114
TABLA 2.11.–Dimensión habilidades comunicativas en estudiantes	116
TABLA 2.12.–Universidades consideradas en la muestra de estudiantes por países	118
TABLA 2.13.–Recuento y porcentaje de estudiantes de la muestra por área de estudios	120

TABLA 2.14.–Calificación media obtenida por los estudiantes en Bachillerato	122
TABLA 2.15.–Universidades consideradas en la muestra de profesores por países . .	123
TABLA 2.16.–Recuento y porcentaje de profesores por área de estudio.	126
TABLA 2.17.–Recuento, media y desviación típica del número de años impartiendo docencia en la misma universidad del profesorado.	127
TABLA 2.18.–Resumen de objetivos de investigación y técnicas de análisis aplicadas	134
TABLA 3.1.–Presencia del modelo competencial en la legislación de educación superior colombiana	162
TABLA 3.2.–Niveles de desempeño en Comunicación escrita de la prueba SABER PRO.	163
TABLA 3.3.–Referencia a aspectos relacionados con el modelo competencial	211
TABLA 4.1.– Opinión de estudiantes sobre la competencia comunicativa: relevancia, dificultades y función de la universidad (en %).	231
TABLA 4.2.–Formación de estudiantes en alfabetización académica	234
TABLA 4.3.–Total de estudiantes con formación en alfabetización académica	235
TABLA 4.4.–Grado de necesidad de formación en alfabetización académica	237
TABLA 4.5.–Tipos de materiales de alfabetización académica utilizados por los estudiantes	238
TABLA 4.6.–Opinión de estudiantes sobre la función de la universidad en su formación en alfabetización académica (en %).	240
TABLA 4.7.–Frecuencia media de habilidades comunicativas de estudiantes	242
TABLA 4.8.–Opinión del profesorado sobre la utilización del paradigma por competencias (%)	247
TABLA 4.9.–Opinión del profesorado sobre la cultura escrita (en %).	248
TABLA 4.10.–Opinión del profesorado sobre la relevancia de la competencia comunicativa, las dificultades de competencia comunicativa del alumnado y las funciones de la universidad (en %)	250
TABLA 4.11.–Grado de necesidad de formación por parte del profesorado.	255
TABLA 4.12.–Opinión del profesorado respecto a la función de la universidad en la formación en alfabetización académica (en %)	256
TABLA 4.13.–Recuento, media y desviación típica de la opinión de estudiantes sobre si han recibido formación en alfabetización académica por países.	267

TABLA 4.14.–ANOVA de la opinión de estudiantes sobre si han recibido formación en alfabetización académica por países	267
TABLA 4.15.–Recuento, media y desviación típica de la opinión de los estudiantes sobre el grado de necesidad de formación en alfabetización académica por países.	269
TABLA 4.16.–ANOVA de la opinión de los estudiantes sobre el grado de necesidad de formación en alfabetización académica por países	269
TABLA 4.17.–Recuento, media y desviación típica de la opinión del profesorado que ha recibido formación en alfabetización académica por países . . .	271
TABLA 4.18.–ANOVA de la opinión del profesorado que ha recibido formación en alfabetización académica por países.	271
TABLA 4.19.–Recuento, media y desviación típica de la opinión del profesorado sobre el grado de necesidad de formación por países	273
TABLA 4.20.–ANOVA de la opinión del profesorado sobre el grado de necesidad de formación por países	273
TABLA 4.21.–Recuento, media y desviación típica de la opinión de los estudiantes sobre sus habilidades en expresión escrita por países	275
TABLA 4.22.–ANOVA de la opinión del alumnado sobre sus habilidades en expresión escrita por países	276
TABLA 4.23.–Recuento, media y desviación típica de la opinión de los estudiantes sobre sus habilidades en comprensión lectora por países	277
TABLA 4.24.–ANOVA de la opinión del alumnado sobre sus habilidades en comprensión lectora por países	278
TABLA 4.25.–Recuento, media y desviación típica de la importancia concedida por los profesores a las habilidades de expresión escrita por países	279
TABLA 4.26.–ANOVA de la importancia concedida por los profesores a las habilidades de expresión escrita por países.	279
TABLA 4.27.–Recuento, media y desviación típica de la opinión del profesorado sobre las prácticas docentes en lectura utilizadas por países	281
TABLA 4.28.–ANOVA de la opinión del profesorado sobre las prácticas docentes en lectura utilizadas por países	281
TABLA 4.29.–Prueba de independencia de medias. Habilidades de expresión escrita y de comprensión lectora percibido por los estudiantes y opinión sobre la importancia de la competencia comunicativa	287

TABLA 4.30.–Prueba de independencia de medias de habilidades de expresión escrita y comprensión lectora de estudiantes, y conocimiento y utilización de material didáctico.	290
TABLA 4.31.–Matriz de correlaciones. Habilidades de expresión escrita de estudiantes. Correlaciones entre habilidades de expresión escrita, y problemas de competencia comunicativa y prácticas docentes que perciben de los profesores.	291
TABLA 4.32.–Matriz de correlaciones. Habilidades de comprensión lectora de estudiantes. Correlaciones entre habilidades de comprensión lectora, y problemas de competencia comunicativa y prácticas docentes que perciben de los profesores.	292
TABLA 4.33.–Matriz de correlaciones. Correlaciones entre las habilidades de escritura y lectura de estudiantes, y las prácticas docentes de los profesores.	293
TABLA 4.34.–Matriz de correlaciones. Correlación entre percepción de habilidades comunicativas de estudiantes y prácticas docentes de alfabetización académica que perciben de sus profesores.	294
TABLA 4.35.–Prácticas docentes en escritura y en lectura del profesorado según su opinión sobre diferentes ítems relacionados con la adquisición de la competencia comunicativa.	297

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 2.1.–Muestra de estudiantes: país de residencia, sexo, edad y nivel de estudios (en %).	120
FIGURA 2.2.–Recuento y porcentaje de alumnos de la muestra por área	121
FIGURA 2.3.–Estudiantes con estudios universitarios previos (en %)	121
FIGURA 2.4.–Calificación media obtenida por los estudiantes en Bachillerato.	122
FIGURA 2.5.–Muestra de profesores: país de residencia, sexo, edad y nivel de estudios (en %).	125
FIGURA 2.6.–Porcentaje del profesorado por disciplina.	126
FIGURA 2.7.–Porcentaje del profesorado incluido en la muestra por años de experiencia docente	127
FIGURA 3.1.–Presencia de asignaturas de escritura académica en los planes de estudio de las universidades argentinas.	153
FIGURA 3.2.–Centro de Escritura Javeriano. Página de inicio.	168
FIGURA 3.3.–Presencia de asignaturas de escritura académica en los planes de estudio de las universidades colombianas.	169
FIGURA 3.4.–Escuela de Escritura de la Universidad de Alcalá. Mapa web	180
FIGURA 3.5.–Presencia de asignaturas de escritura académica en los planes de estudio de las universidades españolas	183
FIGURA 3.6.–Presencia de asignaturas de escritura académica en los planes de estudio de las universidades mexicanas.	191
FIGURA 3.7.–Blog de redacción de la PUCP. Página de inicio	197
FIGURA 3.8.–Presencia de asignaturas de escritura académica en los planes de estudio de las universidades peruanas.	199
FIGURA 3.9.–Presencia de asignaturas de escritura académica en los planes de estudio de las universidades venezolanas	208

FIGURA 3.10.–Presencia de la competencia comunicativa en los documentos legislativos.....	213
FIGURA 3.11.–Dimensiones de la alfabetización en los países estudiados	216
FIGURA 3.12.–Modelo de centro de escritura.....	217
FIGURA 3.13.–Asignaturas de escritura académica en los planes de estudio de las universidades analizadas por países (en %)	223
FIGURA 3.14.–Asignaturas de escritura académica en los planes de estudio de las universidades analizadas por carreras (en %).	225
FIGURA 4.1.–Opinión de estudiantes sobre la competencia comunicativa: relevancia, dificultades y función de la universidad (en %).	231
FIGURA 4.2.–Conocimiento de estudiantes sobre la existencia de un centro de alfabetización académica (en %)	233
FIGURA 4.3.–Tipo de formación en alfabetización académica de estudiantes (en %)	235
FIGURA 4.4.–Utilidad percibida por los estudiantes sobre el centro de alfabetización académica (en %)	236
FIGURA 4.5.–Conocimiento y uso de estudiantes de materiales de alfabetización académica (en %).	238
FIGURA 4.6.–Opinión de estudiantes sobre la función de la universidad en su formación en alfabetización académica (en %).	239
FIGURA 4.7.–Percepción de estudiantes sobre las prácticas docentes de alfabetización académica del profesorado	241
FIGURA 4.8.–Frecuencia media de uso de habilidades de expresión escrita según estudiantes.	243
FIGURA 4.9.–Frecuencia media de uso de las procesos de escritura según estudiantes.	244
FIGURA 4.10.–Frecuencia media de uso de habilidades de comprensión lectora según estudiantes.	245
FIGURA 4.11.–Opinión de profesores sobre el paradigma por competencias (en %). ...	247
FIGURA 4.12.–Opinión de profesores sobre la comunidad discursiva (en %)	248
FIGURA 4.13.–Opinión del profesorado sobre la relevancia de la competencia comunicativa, las dificultades de competencia comunicativa del alumnado y las funciones de la universidad (en %).	249

FIGURA 4.14.–Conocimiento del profesorado de la existencia de un centro de alfabetización académica (en %)	251
FIGURA 4.15.–Tipo de relación del profesorado con el centro de alfabetización académica (en %)	252
FIGURA 4.16.–Profesorado que ha recibido formación en alfabetización académica (en %)	253
FIGURA 4.17.–Tipo de formación en alfabetización académica recibida por el profesorado (en %)	254
FIGURA 4.18.–Opinión del profesorado respecto a la función de la universidad en la formación en alfabetización académica (en %)	256
FIGURA 4.19.–Frecuencia media del profesorado en la realización de prácticas docentes de alfabetización académica.	258
FIGURA 4.20.–Frecuencia media del profesorado en la importancia dada a las habilidades de escritura	259
FIGURA 4.21.–Perfiles del profesorado en la realización de prácticas docentes en la enseñanza de la escritura.	260
FIGURA 4.22.–Frecuencia media del profesorado en la importancia dada a las habilidades de lectura	261
FIGURA 4.23.–Profesorado que hace referencia a la competencia comunicativa en la programación o guía docente (en %)	261
FIGURA 4.24.–Referencia a la competencia comunicativa en la guía docente o programación (en %)	262
FIGURA 4.25.–Frecuencia media de uso de los procesos de escritura según estudiantes y de la importancia dada a los procesos por los profesores cuando proponen una actividad de escritura	265
FIGURA 4.26.–Media de estudiantes que han recibido formación en alfabetización académica por países	266
FIGURA 4.27.–Media de la opinión de los estudiantes sobre el grado de necesidad de formación en alfabetización académica por países	268
FIGURA 4.28.–Media de la opinión del profesorado sobre si ha recibido formación en alfabetización académica por países.	270
FIGURA 4.29.–Media de la opinión del profesorado sobre el grado de necesidad de formación en alfabetización académica por países.	272
FIGURA 4.30.–Media de la opinión de los estudiantes sobre sus habilidades en expresión escrita por países	275

FIGURA 4.31.–Media de la opinión de los estudiantes sobre sus habilidades en comprensión lectora por países	277
FIGURA 4.32.–Puntuación media de la importancia concedida por los profesores a las habilidades de expresión escrita por países.	278
FIGURA 4.33.–Media de la importancia concedida por los profesores a las habilidades de comprensión lectora por países	280
FIGURA 4.34.–Efectos de la formación en alfabetización académica de estudiantes en su percepción sobre sus habilidades de escritura y lectura	282
FIGURA 4.35.–Efectos de la formación en alfabetización académica en el profesorado en la importancia dada a las habilidades de lectura y escritura	283
FIGURA 4.36.–Nivel de habilidades de expresión escrita y de comprensión lectora percibido por los estudiantes y opinión sobre la importancia de la competencia comunicativa.	287
FIGURA 4.37.–Percepción de habilidades de expresión escrita y comprensión lectora de estudiantes y, conocimiento y utilización de material didáctico.	289
FIGURA 4.38.–Prácticas docentes en escritura y en lectura del profesorado según su opinión sobre diferentes ítems relacionados con la adquisición de la competencia comunicativa.	296

ÍNTRODUCCIÓN

JUSTIFICACIÓN Y SENTIDO DE LA INVESTIGACIÓN

En la sociedad globalizada del conocimiento o del aprendizaje, líquida y digital, las personas han de tener la capacidad para adaptarse a un cambio continuo. De esta manera, entre otras muchas, el desempeño en la lectura y la escritura se erige como una competencia clave para el aprendizaje en la educación superior. Así, el desarrollo de la competencia comunicativa en la universidad del siglo XXI tiene que favorecer que los estudiantes universitarios, protagonistas ahora sí de un nuevo paradigma de enseñanza-aprendizaje, conjuguen información, conocimiento y producción del mismo. Esto en una era, la de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, en la que la obsolescencia y el avance del saber parecen aliarse, y la internacionalización de la universidad es evidente.

Pero, con independencia de que la competencia comunicativa sea fundamental en la educación superior y en cualquier ámbito de la vida, ¿es necesario enseñar a leer y a escribir en la universidad? ¿Acaso este cometido no es responsabilidad de los niveles previos? Pues bien, pese a que es común la idea de que los estudiantes ingresan en los estudios superiores con un déficit en esta competencia, los problemas y dificultades de comunicación que tienen y a los que se enfrentan no solo se deben a estas carencias. Como se señala en los dos primeros epígrafes de esta tesis, de Miguel de Cervantes y de la nobel Wislawa Szymborska, y parafraseándolos, en la universidad *–negro sobre blanco, rigen otras leyes–*, es decir, los textos que leen y escriben los estudiantes tienen características particulares que difieren, en ocasiones, de aquellos con los que ya estaban familiarizados. Efectivamente, las formas de comunicación de las comunidades discursivas académicas son singulares y los estudiantes no están *experimentados* con ellas, por lo que encuentran, en ocasiones, *una dificultad que les parece imposible*.

La necesidad de fomentar iniciativas que favorecieran la adquisición de estos géneros discursivos académicos podría refutarse con la idea de que los estudiantes

han de ser capaces de poner en marcha estrategias para saber aprender, en este caso, los géneros académicos propios de las disciplinas de las que ahora comienzan a formar parte. Sin embargo, la lectura y la escritura son herramientas de uso cotidiano en la universidad; y, en concreto, la escritura –además de la registradora– tiene una potente función epistémica, que se pone al servicio del aprendizaje de las disciplinas. Escribir es tomar continuamente decisiones y, por tanto, reflexionar; y es a través de ese proceso de reflexión como la escritura contribuye al aprendizaje. En otras palabras, Sartre lo explicita en el tercer epígrafe de la tesis: *escribir [...] era tomar las cosas, vivas, en la trampa de las frases: si combinaba ingeniosamente las palabras, el objeto se enredaba en los signos y lo tenía*. Y la posesión de este objeto, del conocimiento, solo conlleva la adquisición de una voz propia. ¿Cómo, entonces ahora, no contribuir para que desde la universidad los estudiantes adquieran esta voz, su opinión sobre lo que les rodea y qué estudian? ¿No hará esto que puedan comunicarla y de esta manera participar en la sociedad? Y si leer se entiende como una pregunta al texto de un emisor que escribe desde un contexto siempre con una intención determinada, ¿se puede dejar de atender a estrategias de lectura y escritura que desarrollen el pensamiento crítico?

Estas preguntas, por obvias que parezcan, solo han dado lugar, en ocasiones, a respuestas que no han motivado acciones al respecto. Por contra, aquellos que están a favor de la alfabetización académica –entendida esta, *grosso modo*, como el compendio de iniciativas, estrategias y actividades para que los estudiantes aprendan en la universidad y participen en las comunidades discursivas– sí toman partido a favor.

En este sentido, desde el ámbito anglosajón, la atención a la lectura y a la escritura, con base en algunas de las premisas de la alfabetización académica, se viene dando durante todo el siglo xx en Reino Unido y Estados Unidos. En este segundo país, por ejemplo, en la década de los setenta del pasado siglo proliferaron los centros de escritura (*writing centers*) en las universidades como consecuencia de las políticas universitarias democratizadoras para fomentar el ingreso de estudiantes con rentas bajas, entre otros. Al vincular las rentas bajas con el rendimiento educativo, se podría considerar que los centros de escritura tenían una función más remedial de aquel déficit señalado que otras por las que aboga la alfabetización académica como proceso. Lejos de tener solo esta función, en la actualidad, a modo de ejemplo, las veinte universidades más valoradas del mundo en el año 2012 –probablemente aquellas en las que estudian los líderes del futuro– tienen centros de escritura para todos sus estudiantes. De tal manera, en la actualidad, existen asociaciones internacionales y nacionales de centros de escritura, como la internacional que engloba, entre otras, a la europea, la africana, la norteamericana o la japonesa.

Esta función remedial de los centros de escritura o de cualquier programa de lectura y escritura en la universidad tendría entre sus iniciativas, por ejemplo, las asig-

naturas de escritura académica obligatorias al comienzo de las carreras. Frente a este modelo, otro transversal propondría otras iniciativas, como las asignaturas de escritura intensiva en las disciplinas o las tutorías en los centros. Todas estas acciones, como se ha dicho, son llevadas a cabo en muchas de las universidades anglosajonas. En el ámbito iberoamericano, la atención a la lectura y a la escritura en la universidad ha aumentado considerablemente a comienzos de este siglo, aunque esta comenzó a gestarse en algunas universidades en la década de los 80 a través, por ejemplo, de talleres de escritura e investigaciones en torno al asunto.

Fruto de este interés, han proliferado las investigaciones sobre las dificultades de los estudiantes, sus procesos de composición, las estrategias que llevan a cabo cuando leen y escriben, los géneros discursos académicos, las prácticas docentes, así como aquellas que daban cuenta de iniciativas novedosas llevadas a cabo en países que no son iberoamericanos. También hay, aunque son escasos, algunos estudios relevantes centrados en los países iberoamericanos, que reflejan cómo estas iniciativas son consecuencia de políticas educativas concretas de alfabetización académica en las universidades, e incluso en los países. No obstante, no se tiene constancia de un estudio comparado centrado en qué se hace en los países iberoamericanos en relación con la alfabetización académica. Si bien, hay otros que también desde una perspectiva internacional han abordado el asunto y han incluido países de todo el mundo.

En este marco de la alfabetización académica, al tener esta como objetivo desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes universitarios, se ve oportuno atender al tipo de atención mostrada a esta competencia por diferentes instituciones desde la perspectiva del modelo competencial. Así, pues, este modelo de enseñanza-aprendizaje ha sido adoptado por instituciones de educación superior para dar respuesta a los desafíos que, hoy día, tiene la universidad. Al respecto, es notorio, sin duda, el impulso dado al mismo en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), pese a que, por ejemplo, el polisémico término de competencia siga sujeto a una constante reinterpretación. Sin dejar de atender al objetivo de la Unión Europea de ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, el interés por fomentar la movilidad y el empleo de los estudiantes universitarios ha favorecido la creación de un marco competencial para la educación superior. En dicho marco, consensuado a partir de los llamados descriptores de Dublín, se han estipulado niveles de desempeño de las competencias, entre las que se encuentra la comunicativa.

Asimismo, la tendencia educativa constatada de evaluar la calidad de los sistemas educativos nacionales a través de pruebas de rendimiento de competencias a sus estudiantes durante la educación obligatoria se va filtrando en la educación superior. De esta manera, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en la

actualidad, realiza un estudio de viabilidad de evaluación de competencias –entre ellas, de nuevo, la comunicativa– a estudiantes universitarios de diferentes países, llamado *Assessment of Higher Education Learning Outcomes* (AHELO) , en la línea de otros estudios como el Informe PISA.

Al respecto, en el ámbito iberoamericano, las referencias al modelo competencial han sido intermitentes en las últimas dos décadas y en su mayor parte han estado vinculadas al mundo laboral o al compromiso de aspirar a la calidad de la educación obligatoria. Pese a que la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) ha mostrado interés en esta cuestión, como se aprecia en las *Metas Educativas 2021*, las conclusiones que se vislumbran de las cumbres de los Jefes de Estado y de Gobierno podrían ser interpretadas como una declaración de intenciones a favor del enfoque competencial sin más. No obstante, en los últimos años, en la educación superior se ha mostrado más atención al mismo debido al interés manifiesto de crear el Espacio Común de Educación Superior ALCUE y el Espacio Iberoamericano del Conocimiento.

En este orden, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), pese a que su interés en el tema no haya sido tan acusado, en las dos últimas conferencias mundiales de la educación superior, celebradas en 1998 y 2009, ha hecho referencia a la importancia de desarrollar las competencias en los estudiantes universitarios. Esto puede corroborar el hecho de que en el propio EEES se entienda que el modelo competencial puede, cuanto menos, dar respuestas a lo que la internacionalización de la universidad lleva parejo: la movilidad de los estudiantes, la coherencia en la evaluación de los mismos y la homologación de títulos. En estrecha relación con esta movilidad de estudiantes, pero en general con la movilidad de los ciudadanos de la Unión Europea, desde la política multilingüe europea, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* ha conceptualizado pormenorizadamente la competencia comunicativa y ha establecido niveles de desempeño de la misma; si bien, este documento está destinado a la enseñanza de segundas lenguas.

Con relación a esto, desde diferentes organismos internacionales también se ha mostrado interés por su conceptualización, sus niveles y los aspectos que comporta, pues se considera fundamental para poder conocer el grado de desempeño que tienen los ciudadanos de la misma en los diferentes proyectos e investigaciones que han atendido a la cuestión. En estos programas y estudios se puede apreciar que existe una gran diversidad de propuestas. Estas divergencias aumentan cuando se comparan las propuestas relacionadas con la educación universitaria con las que atañen a las específicas de la educación permanente, por paradójico que parezca, puesto que es común considerar que una engloba a la otra. Sea como fuere, los datos sobre el grado de dominio de la competencia comunicativa en personas adultas son muy llamativos, como muestra el estudio ALL de la

OCDE. Además, en otros estudios realizados en el ámbito iberoamericano como Tuning América Latina o 6×4 OREALC se desprende la idea de la importancia que se da a la competencia comunicativa no solo por parte de estudiantes y profesores universitarios, es decir, de la comunidad académica; sino también por parte de los trabajadores recién graduados y de los empleadores.

Con todo, a la luz de lo expuesto, se pueden afirmar dos ideas relevantes que impulsarían investigaciones en torno a la competencia comunicativa en la universidad. Por un lado, existe acuerdo en considerar a esta competencia como una importante en la universidad y en el mundo laboral, aunque los estudiantes sientan que no han sido formados suficientemente durante sus estudios superiores para el desarrollo de dicha competencia. Por otro, las características propias de la universidad del siglo XXI como la internacionalización, y lo que esta comporta en tanto a movilidad de estudiantes hacia el extranjero y la necesidad de aprender nuevas lenguas en el nuevo contexto, así como la formación y preparación de los estudiantes universitarios para desenvolverse en el ámbito profesional y la evaluación por competencias habrían de situar a la competencia comunicativa en una posición privilegiada para ser objeto de atención por parte de las instituciones de educación superior.

Es evidente que hay muchas preguntas por responder con relación a la alfabetización académica en el ámbito iberoamericano. Al respecto, se considera que un estudio comparado que dé cuenta de las políticas e iniciativas de alfabetización académica en los países y sus universidades, y otro cuantitativo que obtenga información a través de cuestionarios sobre la percepción que tienen los estudiantes y profesores a propósito de la competencia comunicativa y su formación en alfabetización académica arrojarán luz sobre el estado de la cuestión.

Dicho esto, compartimos la idea planteada por Thaïss en el siguiente párrafo y que justifica nuestra investigación:

A basic question to ask about this cross-borders interest in writing programs is why? –as in why should anyone be interested in how the teaching of writing is organized and formalized in settings outside one's own nation or region? [...]. The whys may be obvious to those already convinced of the value of learning from traditions and practices in other cultures, or to those who see themselves helping to shape educational policy at a national level. (Thaïss, 2012, p. 8)¹.

¹ Traducción: «Una pregunta fundamental que debemos hacernos a propósito de este interés transfronterizo en los programas de escritura es ¿por qué? –en el sentido de por qué alguien está interesado en cómo está organizada y estructurada la enseñanza de la escritura en entornos que no sean los propios de su nación o región [...]. Los porqués pueden ser evidentes para aquellos que ya están convencidos del valor del aprendizaje a partir de las tradiciones y usos de otras culturas o para aquellos otros que se ven a ellos mismos ayudando a diseñar la política a nivel nacional».

SÍNTESIS Y ESTRUCTURA DE LA TESIS

En esta tesis doctoral se estudian las políticas e iniciativas sobre alfabetización académica en Iberoamérica, en concreto de seis países: Argentina, Colombia, España, México, Perú y Venezuela. Para ello, se llevan a cabo dos estudios: uno comparado y otro cuantitativo. El primero da cuenta de la presencia del modelo competencial y de la competencia comunicativa, así como de tres dimensiones de la alfabetización (aprendizaje permanente, pensamiento crítico y participación en sociedad) en los documentos legislativos de educación superior de los países seleccionados, por un lado; por otro, muestra iniciativas de buenas prácticas de centros o programas de escritura en las universidades de los países estudiados y se analiza la presencia de asignaturas de escritura académica en 270 planes de estudio.

Por otra parte, el estudio cuantitativo aporta información a través de cuestionarios a estudiantes y profesores universitarios sobre su percepción en cuanto a la relevancia de la competencia comunicativa en la universidad, su formación en alfabetización académica, las frecuencias de uso de estrategias de lectura y escritura, y sobre el hincapié que hacen los profesores para que los estudiantes las pongan en práctica, así como otras prácticas vinculadas a la alfabetización académica. Por último, la asociación de los resultados y conclusiones que se obtengan de dichos estudios permitirá sugerir recomendaciones para implantar una política educativa de alfabetización académica en las universidades iberoamericanas.

La estructura que se ha seguido para presentar en la tesis esta investigación cuenta con cinco capítulos que responden, en líneas generales, por este orden, a la fundamentación teórica, a la metodología, al estudio comparado, al cuantitativo y, por último, a las conclusiones y prospectiva.

En el Capítulo 1, a partir de un marco teórico ecléctico influido por referencias y presupuestos de diferentes disciplinas o ámbitos del saber, se exponen los principales conceptos e ideas en torno a la competencia comunicativa y a la alfabetización académica. El capítulo se divide en tres partes. La primera da cuenta de la atención que ha tenido el modelo competencial y, en concreto, la competencia comunicativa –que es definida– en diferentes organismos internacionales. La segunda parte constituye un breve recorrido por el concepto de alfabetización, en general, y se pone al servicio de enmarcar el objeto de estudio principal de nuestra tesis: la alfabetización académica en Iberoamérica. De ahí que se haya considerado pertinente mostrar el interés que se ha dado en las últimas décadas a este proceso desde diferentes ámbitos como la educación de adultos, la básica o la permanente. Una aproximación al concepto de alfabetización desprenderá unas dimensiones inherentes a él como el pensamiento crítico, la participación en sociedad y

el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que son compartidas con la alfabetización académica. La última parte de este capítulo se centra en esta y en elementos vinculados a la misma como su función democratizadora, la importancia de las comunidades discursivas, los géneros académicos y la escritura como herramienta epistémica. Un acercamiento a aspectos sobre la escritura académica y el lector competente universitario se antoja fundamental para conocer las estrategias que llevan a cabo los estudiantes universitarios a la hora de leer y escribir, así como sus principales problemas y dificultades. Para concluir, se exponen una serie de iniciativas de alfabetización académica como las asignaturas introductorias o los centros de escritura, que *grosso modo* caracterizan los dos enfoques de alfabetización académica vigentes: el remedial y el transformacional.

El siguiente capítulo, el segundo, atiende a la metodología llevada a cabo en la investigación. Así, se ha clasificado el capítulo en cuatro apartados, que son: hipótesis y objetivos de la investigación, métodos utilizados y pertinencia, estudio comparado y estudio cuantitativo. Así, en dicho capítulo se explicita, en cuanto al estudio comparado, las categorías de comparación, los parámetros comparativos y los indicadores. Por otro lado, en relación con el estudio cuantitativo, se identifican las dimensiones, los indicadores y los ítems, y también se expone el tamaño y las características de la muestra. Por último, se presentan los instrumentos de obtención de la información y las técnicas estadísticas de análisis de los datos.

En su Capítulo 3 se describen las políticas e iniciativas de alfabetización académica en los países iberoamericanos estudiados. Se divide, a su vez, en dos partes: la primera corresponde con la fase analítica –o descripción– y la segunda con la fase sintética, de yuxtaposición y comparación. En la primera de las fases se comienza enmarcando la educación superior en los sistemas educativos de los países estudiados. Se presta, de esta manera, atención a la contextualización del país, su marco legislativo y las características principales de la educación superior. Posteriormente, en cada uno de los países, se analiza y valora la presencia de aspectos relacionados implícita y explícitamente con la alfabetización académica y la competencia comunicativa en la legislación de educación superior de los países estudiados. Los indicadores tenidos en cuenta son el modelo competencial, la competencia comunicativa, la alfabetización, la participación en sociedad, el aprendizaje permanente y el pensamiento crítico. Asimismo, se describen las iniciativas de alfabetización académica en las universidades de los países estudiados, dando especial importancia a casos de buenas prácticas de centros o programas de escritura, y a la presencia de asignaturas de escritura académica en los planes de estudio de universidades de los países contemplados.

Por último, en la fase sintética del estudio comparado se yuxtaponen y comparan los datos de cada uno de los países entre sí con los objetivos de buscar y de comparar los elementos convergentes y divergentes entre los documentos legislativos de los países

estudiados; y realizar un análisis comparado de las iniciativas de alfabetización académica en las universidades de estos países a partir de las convergencias y divergencias localizadas, respectivamente.

En el penúltimo capítulo de la tesis, el cuarto, se presenta el estudio cuantitativo. Los datos obtenidos a partir de los cuestionarios respondidos por estudiantes y profesores se dividen en cinco apartados. El primero de ellos contiene el análisis descriptivo de las dimensiones, los indicadores y los ítems de los estudiantes y profesores. En primer lugar, se presentan los datos relacionados con los estudiantes, en concreto, sobre su opinión acerca de: la competencia comunicativa, la formación en alfabetización académica, las prácticas docentes de alfabetización académica y sus habilidades comunicativas. Posteriormente, la descripción se centra en la percepción de los profesores. Por último, en este apartado se presentan las principales diferencias y similitudes entre estudiantes y profesores en cuanto a la percepción de las dimensiones referidas. El segundo apartado se centra en los efectos del país de residencia en la formación en alfabetización académica de los estudiantes, en la formación del profesorado para enseñar a leer y a escribir, en la percepción que tienen los estudiantes sobre sus habilidades comunicativas y en las prácticas docentes de lectura y escritura de los profesores. El apartado tercero muestra los efectos de la formación en alfabetización académica en las habilidades comunicativas de los estudiantes y, también, en las prácticas docentes de lectura y escritura de los profesores. Los dos últimos apartados presentan aquellos factores que están relacionados con la formación en alfabetización académica y con las habilidades comunicativas de los estudiantes y de los profesores.

La tesis finaliza con el Capítulo 5, cuyo objetivo principal es exponer las principales reflexiones y conclusiones a partir de los resultados obtenidos en los capítulos anteriores. En este sentido, además de ofrecer una somera recapitulación integradora de los datos fruto de los dos estudios, el comparado y el cuantitativo, se establecen referencias a la fundamentación teórica para poderlos comprender e interpretar. A la luz de los resultados, el estudio comparado destila una serie de factores que, cuanto menos, orientan la interpretación de las políticas e iniciativas de alfabetización académica de los países iberoamericanos contemplados y, sin duda, sugieren, junto con los del estudio cuantitativo, orientaciones para la interpretación y nuevas preguntas pendientes de respuesta. Preguntas, interprétense como retóricas, que invitan a ser respondidas a través de una serie de recomendaciones que tienen como objetivo fomentar una política de alfabetización en las instituciones universitarias. Para concluir, se hará una recapitulación de las principales limitaciones de la investigación realizada. Tales limitaciones atañen a los dos estudios. Se entiende que estas, en general, pueden constituir una oportunidad para desarrollar nuevas investigaciones relacionadas con diferentes aspectos vinculados con la alfabetización académica por lo que se presentarán conjuntas.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Cada acto de lectura, de interpretación de lo que pensaron otros hombres, es espejo también de lo que pensamos nosotros. [...] No sería posible escritura alguna si no existiese esa memoria colectiva que se aglutina en cada lengua y que el autor origina y administra.

El silencio de la escritura, Emilio Lledó

1

A continuación se exponen, a partir de un marco teórico ecléctico influido por referencias y presupuestos de diferentes disciplinas o ámbitos del saber, los principales conceptos e ideas en torno a la competencia comunicativa y la alfabetización académica que sustentan los siguientes capítulos de la presente tesis doctoral. Este Capítulo 1 está dividido en tres bloques temáticos interrelacionados.

El primer bloque presenta un panorama general sobre la atención que ha tenido el modelo competencial y, en concreto, la competencia comunicativa –que es definida– en diferentes organismos internacionales mundiales, como la OCDE y la UNESCO, y regionales, como la Unión Europea e Iberoamérica. De forma concreta, en cuanto a la Unión Europea se presentan diferentes políticas educativas: multilingües, de educación permanente y de educación superior. Por otro lado, se exponen algunos proyectos promovidos por la OCDE en los que la competencia comunicativa ha sido objeto de estudio. En cuanto a las políticas y proyectos iberoamericanos sobre competencias, es decir, las de aquellos países americanos de lengua española y portuguesa, más España y Portugal, se da cuenta del interés mostrado por la OEI, las cumbres de Jefes de Estado, así como de los proyectos Tuning y «6×4 OREALC».

El segundo bloque constituye un breve recorrido por el concepto de alfabetización y se pone al servicio de enmarcar el objeto de estudio principal de nuestra tesis: la alfabetización académica en Iberoamérica. De ahí que se haya considerado pertinente mostrar el interés que se ha dado en las últimas décadas a este proceso desde diferentes ámbitos como la educación de adultos, la básica o la permanente. Una aproximación al concepto de alfabetización –y a otros relacionados con ella como el alfabetismo funcional, el analfabetismo absoluto, la post-alfabetización o las nuevas alfabetizaciones– arrojará unas dimensiones inherentes a él como el pensamiento crítico, la participación en sociedad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, que son compartidas con la alfabetización académica.

Por último, el bloque tercero se centra en la idea de alfabetización académica y de su función democratizadora en la universidad, así como en la importancia de las comunidades discursivas, los géneros académicos y la escritura como herramienta epistémica. Un acercamiento a aspectos sobre la escritura académica y el lector competente universitario se antoja fundamental para conocer las estrategias que llevan a cabo los estudiantes universitarios a la hora de leer y escribir, así como sus principales problemas y dificultades. Para concluir, se da cuenta de una serie de iniciativas de alfabetización académica como los centros de escritura o las asignaturas introductorias que, *grosso modo*, caracterizan los dos enfoques de alfabetización académica vigentes: el remedial y el transformacional.

1.1. EN TORNO AL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA

1.1.1. El debate de las competencias

El debate en torno al modelo de enseñanza basada en competencias sigue todavía vigente y en él se cuestionan aspectos como su utilidad, su novedad, su vinculación a formas concretas de entender la enseñanza e, incluso, el propio concepto de competencia al vincularse tan estrechamente al mundo empresarial (Bolívar, 2008; Gimeno Sacristán, 2008). Esto muestra el interés que ha suscitado esta propuesta en los últimos años, interés que no ha estado ajeno a la polémica. En la universidad, la formación en competencias ha permitido que se incorporara un modelo de diseño de los estudios diferente al habitual, consistente en no solo enseñar conceptos sino en aplicarlos a situaciones prácticas (Zabalza, 2007, 2011). Asimismo, ha favorecido que se incluyeran en todos los estudios las llamadas *competencias clave*, como ha sucedido en los currículos de la educación obligatoria en muchos países europeos (Egido, 2011). Entre estas competencias clave se encuentra la competencia comunicativa, y es común incluirla dentro de las competencias que han de desarrollar los estudiantes en la educación obligatoria y en las propuestas de educación permanente o aprendizaje a lo largo de toda la vida. Asimismo, algunos documentos referidos a la educación superior también reivindican la pertinencia de su desarrollo en este nivel, y no solo de las competencias propias de cada una de las profesiones, lo que coincide con la idea de Bolívar de que:

La educación superior, aún en aquellas carreras que tienen perfiles profesionales claros, debe tener unos objetivos más amplios que las competencias profesionales. Además, no puede limitarse a actuaciones exitosas en situaciones predecibles, debe ir más lejos, planteando posibles respuestas innovadoras o creativas en situaciones no predecibles. Con el discurso de las competencias se pierden otros vocabularios relevantes en la enseñanza: la comprensión, la crítica, la interdisciplinariedad y la sabiduría, entre otros. (2008, p. 19).

El hecho de que aparentemente estos «vocabularios» se pierdan dependerá no tanto del concepto de competencia ni de sus diferentes clasificaciones sino de la manera en que estas se desarrollan en los espacios educativos. Quizá la polisemia del concepto provoque una malinterpretación; también el esfuerzo de cambio que para muchos conlleva su desarrollo haga que sea desestimado este modelo al tener que cambiar las prácticas docentes y la gestión institucional de las universidades. Cabe la duda, por otro lado, de que el estudiante esté preparado para asumir un papel central y activo en su proceso de enseñanza y aprendizaje en pro de un aprendizaje profundo (Hernández Pina, Martínez Clares, Da Fonseca y Rubio, 2005). Pero, por otro lado, el modelo de enseñanza basado en competencias se puede entender como una nueva oportunidad para hacer de la educación un proceso consistente en formar a individuos capaces de adaptarse a las diferentes circunstancias de la vida. En otras palabras, las competencias pueden ser

un saber actuar complejo que se apoya sobre la movilización y la utilización eficaz de una variedad de recursos. En este sentido, una competencia está lejos de un objetivo y ella no es sinónimo de saber-hacer o de un conocimiento procedural. La idea de saber actuar hace surgir la noción que cada competencia está esencialmente ligada a la acción y le otorga un carácter bien global. (Tardif, 2008, p. 3).

Al respecto, en esta investigación se adopta un concepto de competencia amplio, que entiende que estas son la combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto (Comunidades Europeas, 2007), puesto que es coherente con la idea de competencia comunicativa que se tiene hoy en día.

1.1.2. Conceptualización de la competencia comunicativa

En la actualidad, se está de acuerdo en considerar la *competencia comunicativa* como la capacidad lingüística y extralingüística para adecuar un texto a una determinada comunidad de habla. Esto conlleva no solo conocer y saber utilizar una serie de convenciones y reglas gramaticales, sino también las reglas del uso de la lengua, es decir, aquellas relacionadas con los aspectos socioculturales y pragmáticos de la misma. Y estas reglas de uso de la lengua se ponen en práctica en las llamadas actividades de lengua (Instituto Cervantes, 2002), que son la comprensión y expresión oral y escrita, y que en la universidad —las escritas— serán objeto de especial atención en los apartados 1.3.4 y 1.3.5 de este capítulo.

No obstante, las propuestas sobre la competencia comunicativa hechas por diferentes autores atienden tanto a sus implicaciones como a su clasificación. Así, por un lado, para Hymes (1971) conlleva saber cuándo hablar y cuándo no, de qué tema hablar, con quién, dónde, en qué forma; es decir, no solo hay que saber generar enunciados correctos sino socialmente pertinentes. En otras palabras, Hymes pensaba que si dos interlocuto-

res, pese a compartir las mismas reglas gramaticales, no compartían las mismas reglas de conversación, no podrían comunicarse. Por otro lado, Canale (1983) considera que la competencia comunicativa está dividida a su vez en cuatro competencias: lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

Como se ha mencionado, las propuestas de clasificaciones de la competencia comunicativa han sido múltiples. En esta investigación se ha optado por adoptar la propuesta en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (Marco de referencia)*. Este documento, pese a estar dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras, delimita con precisión el concepto de competencia comunicativa y las competencias que esta, a su vez, contiene. En él, se parte de la base de que todas las competencias humanas contribuyen a la capacidad para comunicarse de las personas. Estas competencias generales serían: a) *saber*: conocimiento del mundo, conocimiento sociocultural y consciencia intercultural; b) *saber hacer*: destrezas y habilidades prácticas (sociales, de la vida, profesionales, de ocio) e interculturales; c) *saber ser*: actitudes, motivaciones, valores, creencias, estilos cognitivos, factores de personalidad; y, por último, d) *saber aprender*: reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes, las destrezas de estudio y las destrezas heurísticas (de descubrimiento y análisis). Junto a estas capacidades generales, los usuarios tienen una competencia comunicativa relacionada específicamente con la lengua que estaría compuesta por las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática.

La *competencia lingüística* es la capacidad para producir enunciados en una lengua. Se ha definido como el conocimiento implícito que tienen los hablantes de las lenguas; conocimiento que posibilita codificar, comprender y saber si son correctos gramaticalmente o no los mensajes. Chomsky, en 1957, entendía que la competencia lingüística –o gramatical– era la capacidad para generar oraciones correctas mediante el empleo de mecanismos gramaticales (1974). Junto a la competencia (*competence*) estaba la actuación (*performance*) que es el uso real de la lengua en situaciones concretas (1976). Esta idea se ha criticado desde los enfoques comunicativos de la lengua, que consideran que hablar una lengua no solo conlleva conocer sus reglas, sino también otros factores, de ahí que la competencia lingüística forme parte de la comunicativa, general. El *Marco de referencia* divide la competencia lingüística, a su vez, en seis tipos de competencias: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica (véase Anexo 1.1.a).

La *competencia sociolingüística* es la capacidad de las personas para comprender y producir enunciados en un determinado contexto de uso, en donde influyen factores extralingüísticos como la edad, la profesión y la relación entre los participantes o la

situación en la que se produce el intercambio. Esta competencia está relacionada con la competencia sociocultural. El *Marco de referencia* señala que comprende «el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua» (Instituto Cervantes, 2002, p. 116). Los aspectos que contempla son: conocer y dominar marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, diferencias de registro y aspectos relacionados con el dialecto y el acento (véase Anexo 1.1.b).

Para Reyes, la pragmática es una disciplina lingüística que estudia cómo los hablantes interpretamos enunciados en contexto (2002). El *Marco de referencia* divide la *competencia pragmática* en competencia discursiva, funcional y organizativa (véase Anexo 1.1.c). Se entiende por competencia pragmática:

la capacidad de realizar un uso comunicativo de la lengua en el que se tengan presentes no solo las relaciones que se dan entre los signos lingüísticos y sus referentes, sino también las relaciones pragmáticas, es decir, aquellas que se dan entre el sistema de la lengua, por un lado, y los interlocutores y el contexto de comunicación por otro. (Martín Perís, 2008, párr. 1).

Planteada esta clasificación de la competencia comunicativa, cabría señalar que esta no solo ha suscitado el interés de numerosos lingüistas, psicólogos y pedagogos desde diferentes paradigmas también ha sido objeto de atención desde la perspectiva de la política educativa en la medida en que se hace referencia implícita o explícitamente de forma continua a este concepto en documentos legislativos y educativos, en general, con independencia de que el modelo de la enseñanza-aprendizaje basado en las competencias esté presente.

1.1.3. Contextualización del modelo competencial y de la competencia comunicativa en educación superior desde organismos internacionales

En este apartado se expone cómo diferentes organismos internacionales han incluido el modelo competencial en sus lineamientos de política educativa. También se hace referencia a aquellos documentos e iniciativas que se centran específicamente en la competencia comunicativa. En otras palabras, pese a que pretende ser un acercamiento global hacia el tratamiento del enfoque competencial en políticas e iniciativas diversas, la mirada está focalizada en una competencia particular y sobre unos organismos concretos, como son la Unión Europea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico y la UNESCO; ya que en posteriores apartados se presentarán otras instituciones iberoamericanas.

1.1.3.1. La Unión Europea

a) *Políticas educativas, políticas multilingües*

La Unión Europea, como organismo supranacional, ha mostrado interés en el modelo competencial en el ámbito de la educación superior y de la educación permanente. Asimismo, en su condición de región multilingüe, ha sido especialmente considerada con la enseñanza de lenguas extranjeras, lo que ha llevado a atender específicamente al concepto de competencia comunicativa y a establecer unos niveles concretos de la misma. Por esto, para entender el grado de importancia que tiene en la política educativa de la Unión Europea (Valle, 2004) el enfoque competencial y el desarrollo de la competencia comunicativa de sus ciudadanos, se expondrán, en primer lugar, aspectos relacionados con su política lingüística y, posteriormente, con la educación superior y permanente.

La enseñanza de lenguas ha sido un eje en torno al cual han girado numerosas iniciativas de la política educativa de la Unión Europea (Valle, 2006; Diestro, 2010). De hecho, ya desde el comienzo de la UE se manifiesta la idea de validez y pertinencia de todas las lenguas. En 1957, en el artículo 314 del *Tratado de Roma* se señala que «El presente Tratado, redactado en un ejemplar único, en lengua alemana, lengua francesa, lengua italiana y lengua neerlandesa, cuyos cuatro textos son igualmente auténticos [...]» (CEE, 1957, art. 314). Desde ese momento, han aumentado las lenguas oficiales conforme se han ido incorporando los nuevos países¹. Recientemente, en el *Tratado de Lisboa* –firmado por los Jefes de Estado o de Gobierno de todos los Estados miembros de la UE y que entró en vigor en 2009– se acuerda que se debe respetar la riqueza de su diversidad cultural y lingüística; y velar por la conservación y el desarrollo del patrimonio cultural europeo. El objetivo de la Comisión Europea es fomentar el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística en la sociedad; promover una economía multilingüe sana, y dar a los ciudadanos acceso a la legislación de la Unión Europea en su propio idioma.

El hecho de entender las lenguas como un patrimonio común a todos los europeos ha provocado que en los últimos años se hayan intensificado las políticas e iniciativas que tienen como objetivo desarrollar la competencia comunicativa de sus ciudadanos. El esfuerzo de la UE por el aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística es grande y viene de hace tiempo. En 1994, el Consejo de Europa crea en Granz (Austria) el *Centro europeo para las lenguas vivas*, que tiene como misión concreta poner en práctica políticas lingüísticas e innovaciones educativas, así como promover modelos de acción en el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas vivas. Este centro es un lugar de intercambio para autores y responsables de la elaboración de manuales escolares y programas de enseñanza para diferentes niveles educativos, y de formadores de profesores.

¹ En la actualidad hay 23 lenguas oficiales y más de 60 comunidades lingüísticas regionales autóctonas.

En el Consejo Europeo de Lisboa, de 23 y 24 de marzo de 2000, la Unión establece un nuevo objetivo estratégico: *convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social*. De forma específica, llama la atención sobre la importancia de la educación y la formación como factores imprescindibles para conseguir este objetivo.

En la conclusión 26, relacionada con la Educación y formación para la vida y el trabajo en la sociedad del conocimiento, se señala la pertinencia de un marco europeo que defina las nuevas cualificaciones básicas que se deben proporcionar a través de la formación continua, y se destaca, entre otras, el aprendizaje de idiomas extranjeros (Unión Europea, 2000). Para alcanzar este objetivo en 2010, la UE, en lo que se conoce como la Estrategia de Lisboa, otorgó a la política educativa una importancia de primer orden, y consideró que el aprendizaje de idiomas era uno de sus principales pilares. Así, los Ministros de Educación de los Estados miembros señalaron tres objetivos primordiales para los sistemas de educación y formación que habrían de alcanzarse ese año: calidad, accesibilidad y apertura al mundo. El programa de trabajo «Educación y formación 2010» se ha ido aplicando por etapas desde 2001. Sus objetivos generales se desglosan en trece objetivos específicos entre los que se encuentra el de «Mejorar la enseñanza de idiomas». El objetivo específico del aprendizaje de idiomas se entiende como contribución al objetivo general de abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior.

Por último, en 2008, en las Conclusiones del Consejo de la UE de 22 de mayo sobre multilingüismo se afirma la importancia de fomentar redes con contenidos educativos, de conocer lenguas no europeas, de conocer las lenguas que se enseñan y de dominar la lengua materna. Poco tiempo después, el 18 de septiembre se presenta la Comunicación *Multilingüismo: una ventaja para Europa y su compromiso compartido*. Parten de la idea de que formar a europeos políglotas es todo un reto y tienen como objetivo fomentar la supresión de los obstáculos al diálogo intercultural y la cohesión social. Cada iniciativa que lleva a cabo la UE relacionada con el multilingüismo corrobora la importancia que esta da al desarrollo de la competencia comunicativa en los diferentes niveles educativos y a lo largo de toda la vida.

Antes, ya se había presentado la Comunicación *El indicador europeo de competencia lingüística* al Parlamento Europeo y al Consejo (2005). En este documento se proponen disposiciones para la aplicación de un indicador europeo que evalúe la competencia comunicativa. Se señaló que un proyecto de tal envergadura no se conocía en el mundo y que la información que de esta encuesta se obtendría «Ils seront aussi d'une valeur inestimable pour la définition de la future politique du multilinguisme au sein de l'Union»² (Hingel y Kuzma, 2008, p. 117). Fruto de aquella propuesta es el *Estudio Europeo de Competencia Lingüística* (INEE, 2012) que da cuenta del grado de dominio de lenguas extran-

² «Será un valor fundamental para la definición del futuro político del multilingüismo en el seno de la Unión.»

teras que tienen los estudiantes de último curso de educación secundaria obligatoria, o postobligatoria por países³. Como era de esperar, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* se ha utilizado en la definición de los niveles.

El *Marco de referencia* es un documento para la enseñanza/aprendizaje de idiomas dirigido a profesionales de la docencia y a gobiernos nacionales que:

1. Proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa.
2. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua.
3. Define, asimismo, niveles comunes de referencia de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de toda su vida. (Instituto Cervantes, 2002, p.1)⁴.

b) *El modelo competencial y la competencia comunicativa en el EEES*

En cuanto al trato que desde la Unión Europea se ha dado al enfoque competencial en el nivel terciario, un hito fundamental ha sido la creación del Espacio Europeo de Educación Superior. Un año después de la declaración de la Sorbona, en 1999, los Ministros de Educación de los Estados miembros de la Unión Europea firmaban la Declaración de Bolonia en la que se acordaba crear el EEES con el fin de facilitar la movilidad y el empleo de los estudiantes universitarios. Esta idea se ha ido ratificando y desarrollando a partir de las siguientes declaraciones o comunicados bianuales de los Ministros de Educación. En una de ellas, en el Comunicado de Berlín de 2003, se señala que:

Los ministros animan a los Estados miembros para elaborar un marco de calificaciones comparables y compatibles para sus sistemas de educación superior, que deben buscar describir las calificaciones en términos de: carga de trabajo, nivel, resultado de aprendizajes, competencias y perfil. También emprenderán los trabajos para elaborar un marco de calificaciones para el Espacio Europeo de Educación Superior. (Comunicado de Berlín, 2003, p. 3).

³ La muestra ha sido muy significativa, pues en el estudio han participado 47.797 alumnos, 2.128 centros, 1.613 directores y 4.639 profesores (INEE, 2012).

⁴ El documento, asimismo, también pretende promover la reflexión sobre la metodología y los contenidos de la enseñanza y aprendizaje de idiomas. El *Marco de referencia* es un «documento descriptivo, cuyo enfoque orientado en la acción, considera que los usuarios y aprendices de una lengua, al formar parte de una sociedad, realizan tareas en circunstancias y contextos determinados» (Instituto Cervantes, 2002, p. 9). En la elaboración del *Marco de referencia* se han tenido en cuenta los siguientes criterios: a) Integrador, es decir, que los conocimientos, destrezas y uso de la lengua estén especificados ampliamente. b) Transparente, es decir, que la información que aporta sea fácil de comprender. c) Coherente, es decir, que no haya contradicciones internas. d) Finalidad múltiple, es decir, que con él se favorezca, por un lado, el diseño de currículos y programas de lenguas; y, por otro, la elaboración de materiales de enseñanza. e) Flexible, es decir, que se pueda adaptar para su uso en circunstancias distintas. f) Abierto, es decir, apto para poder ser ampliado y mejorado. g) Dinámico. h) No dogmático, es decir, no dependiente de teorías lingüísticas o didácticas opuestas (Instituto Cervantes, 2002).

En este contexto, el *Joint Quality Initiative*, un grupo informal de trabajo formado por expertos de diferentes países europeos, a partir de la propuesta realizada en 2002, presenta en el año 2004 los descriptores de Dublín para las titulaciones de educación superior. Estos descriptores enuncian de forma general las expectativas respecto a logros y habilidades relacionados con las cualificaciones que hay en el fin de cada ciclo de estudios, y no son específicos para cada materia o área académica (JQI, 2004). Asimismo, se establecen cuatro ciclos de estudio: ciclo breve, primer ciclo (estudios de grado), segundo ciclo (estudios de máster) y tercer ciclo (estudios de doctorado), y en cada ciclo el estudiante tiene que ser capaz de realizar acciones relacionadas con cada uno de los descriptores. Entre otros descriptores, como poseer y comprender conocimientos, aplicar conocimientos y comprenderlos, capacidad de emitir juicios, habilidades de aprendizaje, se encuentra la capacidad de comunicación (*ability to communicate*).

Los descriptores de Dublín se proponen para su adopción como los descriptores de ciclo del *Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior*. Ofrecen declaraciones genéricas de expectativas en materia de realizaciones y habilidades habitualmente asociadas con las cualificaciones que representan el fin de cada uno de un ciclo de Bolonia. Concretamente, en el descriptor *capacidad de comunicación (ability to communicate)* los estudiantes han de demostrar al finalizar cada ciclo una serie de habilidades que se desarrollan en función del ciclo cursado (véase Tabla 1.1).

TABLA 1.1.–*Descriptor capacidad de comunicar del Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior*

Ciclo corto	sus conocimientos, habilidades y actividades a sus iguales, supervisores y clientes
1º ciclo (grado)	información, ideas, problemas y soluciones a un público especializado como no especializado de un modo claro y sin ambigüedades
2º ciclo (máster)	sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados
3º ciclo (doctorado)	con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento

Fuente: elaboración propia a partir de *Ministry of Science, Technology and Innovation (2005)*.

El estrecho vínculo existente entre la educación superior y la educación permanente queda manifiesto en la Declaración de Praga de 2001, en la que se da importancia a la educación permanente en el marco de la primera:

El aprendizaje a lo largo de la vida es un elemento esencial del Área de Educación Superior Europea. En la Europa futura, construida sobre una sociedad y economía basadas en el conocimiento, las estrategias del aprendizaje de toda la vida son necesarias para encarar los desafíos de la competitividad y el uso de nuevas tecnologías y para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. (Declaración de Praga, 2001, p. 3).

c) Competencias y educación permanente en la Unión Europea

También en el ámbito de la educación permanente, si bien no tanto como en el de la política lingüística, la UE se ocupa de la competencia comunicativa. Como anexo a la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, en el documento *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco europeo* (Comunidades Europeas, 2007), como su propio nombre indica, se establecen las bases para un marco europeo conformado por ocho competencias clave. Este marco propone: comunicación en lengua materna; comunicación en lenguas extranjeras; competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; competencia digital; aprender a aprender; competencias sociales y cívicas; sentido de la iniciativa y espíritu de empresa; y, conciencia y expresión culturales. En este marco de referencia las competencias, además de ser definidas, se conciben como un conjunto de conocimientos, capacidad y actitudes. En la Tabla 1.2, se muestra cómo se concibe en este documento la *competencia comunicación en lengua materna*.

TABLA 1.2.—*Competencia comunicación en lengua materna. Competencias clave*

DEFINICIÓN	La comunicación en la lengua materna es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio.
CONOCIMIENTOS	La competencia comunicativa resulta de la adquisición de la lengua materna, la cual está vinculada intrínsecamente al desarrollo de una capacidad cognitiva individual de interpretar el mundo y relacionarse con los otros. Para poder comunicarse en su lengua materna, una persona debe tener conocimientos del vocabulario, la gramática funcional y las funciones del lenguaje. Ello conlleva ser consciente de los principales tipos de interacción verbal, de una serie de textos literarios y no literarios, de las principales características de los distintos estilos y registros de la lengua y de la diversidad del lenguaje y de la comunicación en función del contexto.
CAPACIDADES	Las personas deben poseer las capacidades necesarias para comunicarse de forma oral y escrita en múltiples situaciones comunicativas y para controlar y adaptar su propia comunicación a los requisitos de la situación. Esta competencia incluye, asimismo, las habilidades que permiten distinguir y utilizar distintos tipos de textos, buscar, recopilar y procesar información, utilizar herramientas de ayuda y formular y expresar los propios argumentos orales y escritos de una manera convincente y adecuada al contexto.
ACTITUDES	Una actitud positiva con respecto a la comunicación en la lengua materna entraña la disposición al diálogo crítico y constructivo, la apreciación de las cualidades estéticas y la voluntad de dominarlas, y el interés por la interacción con otras personas. Ello implica ser consciente de la repercusión de la lengua en otras personas y la necesidad de comprender y utilizar la lengua de manera positiva y socialmente responsable.

Fuente: elaboración propia a partir de *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco europeo* (Comunidades Europeas, 2007).

Se puede concluir que, a partir de este documento, desde la Unión Europea se considera que la competencia comunicativa para el aprendizaje permanente es similar a la presentada en el *Marco de referencia*. Asimismo, se desprenden de este concepto de competencia algunas ideas fundamentales para la investigación como la idea de aprendizaje a lo largo de toda la vida, criticidad y participación en sociedad (véase apartado 1.2.3).

1.1.3.2. *La OCDE*

a) *La competencia comunicativa en el Proyecto Deseco*

Además de la UE, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) ha mostrado interés por la enseñanza basada en competencias. Es sabido que tiene una larga experiencia en realizar estudios internacionales a gran escala sobre diferentes temas. Concretamente, en el área de Educación, uno de sus estudios más conocidos y que más repercusión tienen en los medios de comunicación es el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), que da muestra de los conocimientos y habilidades de los jóvenes de 15 años en aspectos como la comprensión lectora⁵ o las matemáticas. Desde que en 1997 apareciera PISA, la influencia de estas evaluaciones ha ido en aumento.

Estrechamente conectado con PISA, surgió el Proyecto Deseco, que fue puesto en marcha por la OCDE también en 1997 y que consistía en proporcionar los «fundamentos teóricos para definir y seleccionar competencias humanas relevantes» (Rychen y Hersch, 2004, p. 26). En la fase de contribución de los países, Trier (2003) muestra cómo los doce países que participaron en ella coincidían en señalar la competencia comunicativa como imprescindible, y la incluían en todos los informes que pusieron en común. Deseco clasifica las competencias en tres grandes categorías: usar herramientas de forma selectiva, interactuar en grupos heterogéneos, y actuar de manera autónoma. La primera de las tres categorías, usar herramientas de forma selectiva, se divide en tres competencias: capacidad de usar el conocimiento e información de manera interactiva, habilidad de usar la tecnología de forma interactiva y habilidad para usar el lenguaje, los símbolos y el texto de forma interactiva. De esta última, señala:

This key competency concerns the effective use of spoken and written language skills, computation and other mathematical skills, in multiple situations. It is an essential tool for functioning well in society and the workplace and participating in an effective dialogue with others. Terms such as

⁵ Se puede considerar que PISA es el estudio más completo sobre comprensión lectora a nivel internacional para los estudiantes de educación secundaria. En este mismo ámbito internacional también hay otra prueba que mide las destrezas de comprensión lectora de los estudiantes de educación primaria: *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS). PIRLS es un estudio de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA) que realizan alumnos de 4º de educación primaria (9-10 años).

«communication competence» or «literacies» are associated with this key competency (OCDE, 2005a, p. 10)⁶.

En el ámbito de la formación de adultos, en la actualidad se está llevando a cabo el Programa para la Evaluación Internacional de Competencias de Adultos (PIAAC). En el marco de este programa, se ha realizado el estudio *The Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL)*, que tiene como principal objetivo arrojar luz sobre los procesos de pérdida y desarrollo de competencias en la población adulta; y en el que han participado los países o regiones siguientes: Bermudas, Canadá, Italia, Noruega, Suiza, Estados Unidos, y el estado mexicano de Nuevo León. La encuesta se centra en cuatro competencias concretas: *prose literacy*, *document literacy*, *numeracy* y *problem solving*. Por su relación con la investigación, interesa detenerse en las dos primeras⁷, *prose literacy* y *document literacy*. La primera, *prose literacy*, consiste en el conocimiento y las habilidades necesarias para comprender y utilizar la información de textos como editoriales, noticias, folletos y manuales de instrucciones. La *document literacy* conllevaría tener los conocimientos y habilidades necesarias para localizar y utilizar la información contenida en varios formatos, incluyendo las solicitudes de empleo, formularios de nómina, horarios de transporte, mapas, tablas y gráficos (OCDE, 2005). Los expertos definieron cinco niveles de dificultad que corresponden con un rango determinado de puntajes.

En cuanto a los resultados, los datos confirman la dificultad que muchos adultos tienen para hacer frente a sus demandas de alfabetización. En función del país, entre un tercio y más de dos tercios de la población adulta no alcanzan el nivel 3, que es considerado como el nivel mínimo para hacer frente a las crecientes demandas de la sociedad del conocimiento (OCDE, 2005b). Concretamente, en la alfabetización en prosa, las personas del nivel 2, que no son capaces de entender textos de dificultad media-alta, son una de cada cuatro en Bermudas, Canadá y Noruega —es decir, alrededor del 25%—; en el caso de Italia, Suiza y Estados Unidos, la cifra asciende al 33%; y en el caso de Nuevo León, en México, casi la mitad (más del 45%) de los adultos se sitúan en este nivel. En esta competencia, sin duda, el dato más alarmante es el relacionado con el nivel 1, en el que con dificultad se comprenden textos basados en inferencias. En Italia y Nuevo León, la cifra alcanza de nuevo el 45%, y en Estados Unidos, dos de cada diez personas se encuentran en él. Los resultados fueron similares en la competencia de alfabetización documental.

⁶ La versión disponible en castellano realizada por la OCDE es: «Esta competencia clave se relaciona con el uso efectivo de las destrezas lingüísticas orales y escritas, las destrezas de computación y otras destrezas matemáticas, en múltiples situaciones. Es una herramienta esencial para funcionar bien en la sociedad y en el lugar de trabajo, y para participar en un diálogo efectivo con otros. El término como “competencias de comunicación” está asociado con esta competencia clave» (OCDE, 2005c, p. 10). Nótese como en la traducción al castellano *competencia comunicativa* y *alfabetización* o *literacidad* son consideradas como sinónimas.

⁷ La traducción al castellano de estos términos es compleja debido a que la propia palabra *literacy* tiene una carga semántica mayor a la que engloba la palabra alfabetización. Por eso, se ha optado por utilizar los términos originales en inglés.

b) AHELO

En otro orden, el relacionado con la educación superior, la OCDE en la actualidad está llevando a cabo un estudio de viabilidad para la Evaluación de los Resultados de Aprendizajes en la Educación Superior –en inglés, *Assessment of Higher Education Learning Outcomes* (AHELO)–. De forma similar a los anteriormente citados PISA y ALL, AHELO pretende ser una evaluación del desempeño de los estudiantes universitarios a nivel global, válido para diversas culturas, idiomas y diferentes tipos de instituciones (Tremblay, Lalancette, Roseveare, 2012). En este estudio han participado 23.000 estudiantes universitarios de 248 instituciones de educación superior de diecisiete países. El estudio tiene cuatro áreas de trabajo, de las cuales tres son evaluaciones, y una estudia el valor agregado. Las evaluaciones miden resultados de aprendizaje en términos de habilidades genéricas y habilidades específicas en dos disciplinas concretas, Economía e Ingeniería (OCDE, 2009).

Para evaluar las habilidades genéricas se creó un Marco de Evaluación de las Competencias (AHELO, 2012). Este marco se basa en los resultados de aprendizaje de cinco competencias que han de haber desarrollado los estudiantes al terminar sus estudios de grado. La competencia comunicativa es una de estas cinco, pues los estudiantes tienen que *a)* demostrar la capacidad de comunicar a los especialistas y no especialistas. Además, tienen que *b)* demostrar el conocimiento de las materias y su comprensión. Las otras tres competencias genéricas que se evalúan son *c)* demostrar conocimiento de la materia y su aplicación a problemas del mundo real; *d)* demostrar la capacidad de hacer un uso eficaz de los datos pertinentes y los métodos cuantitativos; y, por último, *e)* demostrar la capacidad de adquirir aptitudes de aprendizaje independiente.

1.1.3.3. La UNESCO

En el artículo 9 de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, *La educación superior en el siglo XXI*, realizada por la UNESCO en 1998, sus participantes proclamaron la necesidad de ofrecer métodos educativos innovadores. Se aboga por un nuevo modelo de educación en la universidad centrada en el estudiante. Y para conseguir este objetivo, se considera fundamental:

reformular los planes de estudio, no contentarse con el mero dominio cognoscitivo de las disciplinas e incluir la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales (UNESCO, 1998, p. 26).

Más de una década después, la UNESCO en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior-2009: *La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*, además de corroborar la idea anterior, insiste en la idea de «proporcionar competencias sólidas» (2010, p. 2) y en que las instituciones universitarias se centren «aún más en los aspectos interdisciplinarios» (2010, p. 2).

1.1.4. Políticas y proyectos iberoamericanos sobre competencias

1.1.4.1. *El Espacio Común de Educación Superior en el marco de las cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno y la OEI*

En este apartado se pretende dar cuenta, al igual que en el anterior, de la atención de la que ha sido objeto la enseñanza basada en competencias, ahora en Iberoamérica. En este sentido, las cumbres de Jefes de Estado y de Gobierno, y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) han tenido un peso primordial en el impulso dado a este enfoque. Si bien es cierto que, como se apreciará a continuación, las referencias a este ha sido escasa pero, en todo caso, constante. Algunos programas como Tuning América Latina o 6x4 UEALC, dan testimonio de cómo las competencias y, en concreto, la competencia comunicativa es relevante para estudiantes, profesores y miembros de otros sectores no académicos (véanse apartados 1.1.4.3 y 1.1.4.4).

Las cumbres realizadas por los países de América Latina y el Caribe, y la Unión Europea son coherentes con el planteamiento que este último organismo hace en su política educativa. En el año 2000, los ministros responsables de la educación superior de estos países establecieron el marco de acción para la creación del Espacio Común de Educación Superior ALCUE. Cinco años después, en 2005, la declaración de la II Reunión de Ministros de Educación de América Latina y Caribe y Unión Europea, en México D. F., ya había expuesto como requisito para la creación del Espacio Común de Educación Superior ALCUE⁸ que se contara con mecanismos de comparabilidad que permitieran reconocer las competencias (a fin de favorecer, también, la movilidad de los estudiantes).

Por otro lado, en la V Cumbre de América Latina y el Caribe y de la Unión Europea de 2008, los Jefes de Estado y de Gobierno de los países participantes firmaron la Declaración de Lima *Respondiendo juntos a las prioridades de nuestros pueblos* en la que, si bien en el marco del mundo laboral, hacen referencia a la enseñanza basada en competencias y a la necesidad de desarrollar de forma especial las competencias transversales en

⁸ El acrónimo en inglés es EULAC.

los jóvenes con el objetivo de capacitarles para seguir aprendiendo y poder adaptarse a los continuos cambios del mundo laboral.

Las reuniones de Jefes de Estado y de Gobierno o Ministros de Educación de los países iberoamericanos, en consonancia con lo realizado en otras cumbres o reuniones, también mostraban interés por el enfoque competencial. En la V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de 1995 (San Carlos de Bariloche, Argentina), los participantes firmaron la Declaración de Bariloche, considerada como un hito importante para la educación (Sotillo, Rodríguez, Echart, Ojeda, 2009), en la que se expone la idea de que los sistemas educativos tienen que brindar el acceso no solo a valores y conocimientos, sino también a competencias. Concretamente, dicen que el desarrollo de las competencias estará al servicio de la comprensión de los cambios que se producen en la sociedad, de la estimulación de la creatividad y de la innovación. También señalan que para que exista una educación de calidad, habrá de haber políticas educativas que desarrollen competencias «relevantes» para el desempeño de una profesión, la vida cotidiana, y la participación ciudadana. Por consiguiente, se puede considerar la Declaración de Bariloche como el primer impulso común dado por los políticos iberoamericanos al desarrollo del enfoque competencial. En esta declaración se afirma, en los apartados 4, 12 y 38, lo siguiente:

4. En este contexto, concebimos a la educación como el medio principal para enfrentar con éxito los retos mencionados. El acceso del conjunto de la población a los valores, conocimientos y competencias que brinda el sistema educativo se constituye en un elemento imprescindible para garantizar la continuidad y permanencia de las instituciones democráticas, la participación política, económica, social y cultural, en particular para los grupos más desposeídos, y como parte de la lucha contra la pobreza [...].

12. [...] Las profundas transformaciones socioeconómicas, científicas, tecnológicas y culturales ocurridas en el mundo en la última década, exigen sistemas educativos que estén en condiciones de desarrollar las competencias requeridas para la comprensión de estos cambios, que estimulen la creatividad y pongan el acento en la innovación entendida como cultura, así como una clara concepción sobre el futuro frente a los retos del próximo milenio.

38. Una educación integral de calidad supone la formulación de políticas que contemplen: [...] b) la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias relevantes para el desempeño de una profesión, la vida cotidiana, y la participación ciudadana. (Declaración de Bariloche, 1995, s. p.).

Hasta quince años después no se vuelve a hacer referencia al término de competencias en las cumbres de Estado y de Gobierno. En la Declaración de Mar de Plata de 2010, se expone la necesidad de invertir en el desarrollo y actualización de competencias para el desarrollo del mundo productivo: «Es relevante invertir en el desarrollo y actualización de conocimientos y competencias, lo que requiere, entre otras acciones articular las políticas de formación con el desarrollo del mundo productivo.» (Declaración de Mar de Plata, 2010, s. p.). Un año después también se menciona el término en este sentido en la Declaración de Asunción:

Desarrollar y profundizar procedimientos e iniciativas dirigidos a servidoras y servidores públicos que impulsen su formación y capacitación continua, su motivación y evaluación periódica del desempeño, con el fin de proporcionarles las herramientas necesarias y las competencias para responder adecuadamente a las demandas ciudadanas, a los cambios institucionales y a la innovación tecnológica. (Declaración de Asunción, 2011, p. 2).

En esta misma línea específica que vincula las competencias con el mundo laboral, en 2008 se celebra el I Foro Iberoamericano de Ministros de Trabajo de la Región Iberoamericana en el Departamento de Sonsonate (El Salvador). Acuerdan incluir en el currículo formativo el desarrollo de competencias específicas de la siguiente manera:

Fortalecer medidas de mejora de la calidad de la educación y la formación profesional y su articulación con el mundo productivo, así como la incorporación en la currícula formativa el desarrollo de competencias específicas de la cultura emprendedora y cooperativa de las y los jóvenes, los principios y derechos fundamentales del trabajo y las dimensiones del Trabajo Decente. (Declaración de Sonsonate, 2008, p. 3).

En la XIX Conferencia Iberoamericana de Educación, celebrada en Lisboa en el año 2009, se aprueban las metas educativas presentadas por la OEI en la propuesta «Metas educativas 2021» y una de ellas es «Ofrecer un currículo significativo que asegure la adquisición de las competencias básicas para el desarrollo personal y el ejercicio de la ciudadanía democrática», aunque no se hace referencia a la educación superior. Por otro lado, en la Reunión Interministerial Iberoamericana de Innovación y Conocimiento, en Estoril en 2009 los participantes destacan los progresos realizados en el desarrollo de las competencias «a nivel de la educación superior en el espacio iberoamericano».

1.1.4.2. *Otras instituciones y congresos*

Desde otras instituciones, como el Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA) –corporación internacional integrada por 39 universidades de América Latina y el Caribe, y Europa–, también se ha mostrado interés en el enfoque competencial. Una de sus áreas de trabajo en su Programa Académico son las innovaciones curriculares centradas en este enfoque. Al igual que en la conferencia de la UNESCO de 1998, CINDA considera prioritario una renovación curricular que tenga como eje las competencias, lo que supondría la reestructuración del currículo. Reconoce, asimismo, que este enfoque está en una fase de desarrollo incipiente y que por ello hay que profundizar en la influencia que puede tener tanto en la formación del docente universitario cuya metodología va a llevar a cabo, como en:

la organización del currículo, el desarrollo de la formación a lo largo de la vida, las estrategias pedagógicas y en general, los mecanismos de implementación eficaz y evaluación de resultados (CINDA, 2006, p. 13).

En la Agenda Guadalajara 2010, fruto del II Encuentro Internacional de Universia Guadalajara 2010 en el que participaron los máximos responsables de 1.029 universidades, los rectores universitarios iberoamericanos acordaron impulsar una serie de medidas que desarrollaran el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. La convergencia y el reconocimiento de las titulaciones fue una de las medidas tomadas en aras de asemejar los estudios a través del establecimiento de criterios comunes en cuanto a contenidos, carga de trabajo y competencias profesionales (Universia, 2010).

Además, en los últimos años se han realizado una serie de congresos que abordaban de forma directa el modelo competencial, algunos de los cuales se exponen a continuación. En el VII Congreso Internacional de Educación Superior «Universidad 2010», celebrado en La Habana en 2010, se señalaron algunas ideas en los talleres y simposios sobre el tema como la necesidad de utilizar de forma adecuada el enfoque por competencias y su desarrollo, de precisar el concepto de competencia en educación superior, y de armonizar los sistemas universitarios con base en marcos de cualificaciones básicas en el dominio de competencias en los ámbitos nacionales y regional, que favorecieran la coherencia entre los diferentes niveles universitarios, la comparabilidad y transparencia, y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Asimismo, en el II Congreso Internacional de Educación Superior «La formación por competencias», celebrado en Tuxtla Gutiérrez en 2012, se trataron temas como las competencias transversales para la formación integral del estudiante, los modelos curriculares por competencias, y las políticas, reformas y modelos educativos para la implementación de la educación por competencias. Por último, en los objetivos del Programa de Movilidad Estudiantil (ESCALA) del Grupo de Montevideo (AUGM), constituido en la región del MERCOSUR en el año 2000, se sugiere que se considere el reconocimiento por competencias para favorecer la movilidad de estudiantes.

1.1.4.3. *El Proyecto Tuning*

El proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*, financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa Sócrates, surge motivado por la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y con el objetivo, entre otros⁹, de desarrollar perfiles profesionales, resultados de aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios. Las áreas de estudios fueron en un primer momento siete (Empresariales, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas, Física y Química),

⁹ Otros objetivos del proyecto Tuning fueron: impulsar un alto grado de convergencia de la educación superior en siete áreas temáticas, facilitar la transparencia en las estructuras educativas, crear redes europeas que presentaran ejemplos de prácticas eficaces, etc. (González y Wagenaar, 2003).

pero en las distintas fases del proyecto se han ampliado a 42. El proyecto Tuning también se está llevando a cabo en América Latina y su solvencia en otros países como Estados Unidos de América o Rusia hace que se pueda hablar ya de la metodología Tuning.

En el estudio europeo se elaboró una lista de treinta competencias genéricas en donde la *competencia en comunicación oral y escrita en la propia lengua* se incluía dentro de las competencias instrumentales¹⁰ (junto con el *conocimiento de una segunda lengua*). También se incluyó una competencia dentro de las competencias interpersonales llamada *capacidad de comunicarse con expertos de otras áreas*¹¹. Al comparar la importancia de las clasificaciones de las competencias de académicos, graduados y empleadores, la competencia oral y escrita en la propia lengua ocupaba la posición 9ª, 7ª y 7ª, respectivamente; pero al combinar la opinión de graduados y empleadores, esta competencia ocupa la quinta posición, por detrás de *capacidad de análisis y síntesis*, *capacidad de aprender*, *capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica* y *capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones*.

En cuanto al estudio realizado en América Latina, se parte de una diferencia respecto del europeo pues, frente a este, todavía no se ha promovido el Espacio de Educación Superior ALCUE/UEALC y el Espacio Iberoamericano del Conocimiento. Sea como fuere, en nuestro caso, los datos relacionados con la competencia comunicativa que arrojan los resultados del proyecto son interesantes. Las competencias que se tuvieron en cuenta en el proyecto de América Latina fueron 27 (con la posibilidad de que los encuestados incluyeran otras), de las cuales, veintidós son convergentes con las del proyecto europeo.

La capacidad de comunicación oral y escrita en los estudiantes fue medida en cuanto a grado de importancia y grado de realización, en una escala en la que 1 = «nada», 2 = «poco», 3 = «bastante» y 4 = «mucho». El grado de importancia se definió como la relevancia de la competencia para el trabajo en su profesión; y el grado de realización como el logro o alcance de dicha competencia como resultado de haber cursado dicha carrera universitaria. Respecto al grado de importancia, esta competencia ocupa el puesto séptimo de veintisiete, y en los académicos, el octavo (véase Tabla 1.3). La diferencia entre las medias de la competencia con mejor calificación y la comunicativa es muy escasa (0,092 y 0,073). Por el contrario, en el grado de realización, pese a que la competencia comunicativa se encuentra por encima de la media de todas las competencias y con poco margen de diferencia entre las competencias más valoradas por estudiantes y académicos (0,254 y 0,442), en general, la opinión sobre la adquisición de dicha competencia mien-

¹⁰ Las otras competencias genéricas eran las competencias interpersonales y las competencias sistémicas.

¹¹ Otras competencias genéricas están estrechamente relacionadas, como las instrumentales: *capacidad de análisis y síntesis*, *capacidad de organizar y planificar*, *habilidades básicas de manejo de la información*, *habilidades de gestión de la información (habilidad para buscar y analizar información proveniente de fuentes diversas)*; la interpersonal: *capacidad crítica y autocrítica*; y las sistémicas: *capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica*, *capacidad de aprender*, *capacidad para generar nuevas ideas*.

tras estudian la carrera es negativa, pues obtiene una puntuación de 2,796 y 2,265. Es decir, los estudiantes consideran que están desarrollando la competencia comunicativa «algo» y los académicos creen que esta se está desarrollando en sus estudiantes «poco». Estos datos son más significativos en el caso de los graduados, es decir, aquellas personas que habían terminado la carrera entre tres y cinco años después del momento en el que respondieron a los cuestionarios (2,882), y los empleadores (2,795).

TABLA 1.3.—*Capacidad de comunicación oral y escrita en relación con las competencias más y menos valoradas de Tuning América Latina*

	ESTUDIANTES				ACADÉMICOS			
	Importancia		Realización		Importancia		Realización	
	Valor	Puesto	Valor	Puesto	Valor	Puesto	Valor	Puesto
Capacidad de comunicación oral y escrita	3,61	7	2,891	10	3,673	8	2,601	11
Media	3,519	–	2,796	–	3,151	–	2,265	–
Compromiso con la calidad	3,702	1						
Capacidad de trabajo en equipo			3,145	1				
Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica					3,746	1		
Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión							3,043	1
Capacidad de comunicación en el segundo idioma	3,223	27	2,027	27	3,321	27	1,98	27

Fuente: elaboración propia a partir de Beneitone *et al.* (2007).

1.1.4.4. «6×4 UEALC. Un diálogo universitario»

En el proyecto «6×4 UEALC. Un diálogo universitario» participan nueve instituciones de América Latina y cuatro de la Unión Europea, y tiene cuatro grandes focos de interés: créditos académicos, evaluación y acreditación, competencias profesionales, y formación para la innovación y la investigación. Estos focos de interés se centran, a su vez, en seis disciplinas: Medicina, Ingeniería Electrónica, Administración, Matemáticas, Historia y Química. El proyecto propuso un *Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias* (MECO) con el objetivo de favorecer el reconocimiento de las cualificaciones y la movilidad académica (Verdejo, 2008).

Las competencias propuestas en MECO se clasifican, según Verdejo (2008) en específicas (las propias de la profesión-carrera), transversales (aquellas compartidas con la familia de la profesión-carrera) y genéricas (las compartidas con todas las profesiones-carrera). La competencia comunicativa (llamada *comunicación*) es una más de las siete competencias genéricas que han de poseer los profesionales junto con el *dominio de los conocimientos de la profesión, metodología de la profesión, investigación e innovación, liderazgo y gestión, trabajo colaborativo, y ética profesional y responsabilidad social*. Asimismo, proponen tres niveles de dominio de la competencia (inicial, intermedio y avanzado) que en el caso de la competencia *comunicación* atiende a la competencia en lengua materna y a la competencia en una lengua extranjera (véase Tabla 1.4). En la competencia comunicativa en lengua materna se aprecia cierta gradación: en el primer nivel se depende todavía de un supervisor mientras que en los otros dos niveles hay mayor grado de autonomía y participación.

TABLA 1.4.—*Niveles de dominio de la competencia comunicación en lengua materna en Proyecto 6×4 UEALC*

NIVEL 1	NIVEL 2	NIVEL 3
Comunica, bajo supervisión, las ideas y/o resultados de los proyectos en el ámbito de la profesión con el lenguaje, información y medios de difusión propios del campo, adecuados al propósito académico, profesional o de divulgación de la comunicación y a los diferentes auditorios a los que se dirige.	Comunica las ideas y/o resultados de los proyectos que lleva a cabo con el lenguaje, información y medios de difusión propios del campo, adecuados al propósito académico, profesional o de divulgación de la comunicación y a los diferentes auditorios a los que se dirige.	Comunica resultados de investigación y participa en el diálogo y discusión científica con las bases conceptuales que rigen la acción de investigación.

Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla de competencias genéricas (Verdejo, 2008).

En el estudio *Pertinencia de graduados e investigadores universitarios para las necesidades de la sociedad. ¿Qué nos dicen los empleadores? Caso de Costa Rica* realizado en el marco del proyecto «6×4 UEALC. Un diálogo universitario» y diseñado en origen para todos los países se analiza la opinión que tienen los contratadores sobre, entre otros aspectos, el grado de adquisición de las competencias genéricas, tanto de los graduados como de los investigadores universitarios (Trejos, 2008). Los empleadores encuestados relacionados con las seis disciplinas del estudio muestran una opinión desfavorable sobre la competencia comunicativa de los egresados: más de una tercera parte de estos tienen un grado de adquisición de la competencia comunicativa «regular» o «nulo» (véase Tabla 1.5). En el caso de aquellos estudiantes que, una vez terminada la carrera, se disponen a investigar en el área en la que se formaron, la media es similar, hasta un 35,76.

TABLA 1.5.—*Opinión de los empresarios sobre el grado de adquisición de la competencia comunicativa de graduados e investigadores universitarios*

		EXCELENTE	BUENA	REGULAR	NULA	Ns/Nr
Media de las titulaciones	G	15,51	47,94	31,67	3,15	1,545
	I	15,01	45,68	34,20	1,56	2,31
Administración	G	5,94	44,55	45,54	2,97	0,00
	I	4,95	51,49	41,58	0,99	0,00
Historia	G	11,76	52,94	35,29	0,00	0,00
	I	23,53	41,18	35,29	0,00	0,00
Ingeniería eléctrica	G	10,77	58,46	29,23	1,54	0,00
	I	1,54	55,38	38,46	1,54	0,00
Matemáticas	G	14,71	41,18	32,35	5,88	5,88
	I	20,59	35,39	35,39	0,00	8,82
Medicina	G	44,83	41,38	10,34	3,45	0,00
	I	27,59	48,28	17,24	3,45	0,00
Química	G	5,08	49,15	37,29	5,08	3,39
	I	11,86	42,37	37,29	3,39	5,08

Nota: G = graduados; I = investigadores.

Fuente: elaboración propia a partir de Trejos (2008).

A partir de los datos del proyecto Tuning América Latina y «6×4 UEALC. Un diálogo universitario», se pueden obtener algunas conclusiones muy interesantes para nuestra investigación. Los estudios realizados muestran que la competencia comunicativa, entendida como competencia clave o genérica, es importante para los estudiantes y profesores pero tanto ellos como los empleadores consideran que su realización o desarrollo es insuficiente en la universidad.

1.2. EN TORNO A LA ALFABETIZACIÓN

1.2.1. La alfabetización como derecho fundamental desde los organismos internacionales

El interés por el concepto de alfabetización cobra especial relevancia después de la Segunda Guerra Mundial, a partir de la creación de organismos internacionales como la UNESCO en 1945 y la OEI en 1949 (antes Oficina de Educación Iberoamericana). Entendida como un derecho, se puede considerar que el interés por el tema en el ámbito internacional se plantea ya en 1948 en la Declaración Universal de los Derechos Humanos:

el derecho a la alfabetización emana del derecho a la educación de todos los individuos. Casi treinta años más tarde, tras el Simposio Internacional de Alfabetización de 1975, en la Declaración de Persépolis, se proclama que la alfabetización «no es un fin en sí. Es un derecho fundamental del ser humano» (UNESCO, 1975, p. 3). En la Declaración de Hamburgo de 1997 sobre la Educación de Adultos se incide en la misma idea: «la alfabetización, concebida en términos generales como los conocimientos y capacidades básicas que necesitan todas las personas en un mundo que vive una rápida evolución, es un derecho humano fundamental» (UNESCO, 1997, p. 27). En el informe *La alfabetización como fuente de libertad* se dice que la alfabetización se debe abordar desde una perspectiva basada en los derechos y ha de concebirse como uno de los principios de integración que propicia el desarrollo humano (UNESCO, 2003).

En torno al concepto de alfabetización, desde la perspectiva de la educación de adultos, los hitos que inician una reflexión continua y sistemática hasta nuestros días se producen a finales de la década de los cuarenta. La Conferencia Internacional de Educación de Adultos de Elsinor, en 1949, atiende específicamente al concepto, y también se ocupan de él en la región de América Latina y el Caribe los participantes del Seminario Regional de Educación en la América Latina (Caracas, Venezuela, 1948) y el Seminario Interamericano de Alfabetización de Adultos (Metrópolis, Brasil, 1949). Tras la Conferencia de Elsinor, las aportaciones realizadas en las conferencias de Montreal (1960), Tokio (1972), París (1985), Hamburgo (1997) y Belén du Pará (2009); junto con el Congreso de Teherán (1965), y las declaraciones de Persépolis (1975) y Nairobi (1976) han contribuido a su desarrollo, matización e interés, pese a que no son los únicos eventos realizados en las últimas décadas (Salgado, 1984). No obstante, y como se verá más adelante (véase apartado 1.2.3), a partir de sus propuestas se desprenden una serie de matices o dimensiones que hoy en día siguen vigentes como la superación de un concepto que en ocasiones había quedado restringido al conocimiento de nociones básicas de lectura, escritura y matemáticas.

Desde este punto de vista, el de la educación de adultos –pero también desde aquellos que atienden a la educación inicial y para todos– el discurso sobre la alfabetización no solo ha sido desarrollado en el contexto gubernamental internacional, como se desprende de las conferencias, congresos y declaraciones citadas. Desde el contexto gubernamental nacional, la atención al fenómeno y las definiciones que emanaban de diferentes iniciativas han sido divergentes como se aprecia en el informe *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007–2015. Informes de países* de la OEI en el que cada país define explícitamente qué entiende por alfabetización; o en *La alfabetización, un factor vital* (UNESCO, 2006) en donde, por ejemplo, se aprecia cómo unos países consideran imprescindible la formación matemática y otros no hacen referencia a la misma.

No obstante, el discurso producido en el contexto gubernamental tanto internacional como nacional –que ha conceptualizado la alfabetización como algo desarrollista– no se entiende sin la influencia e intertextualidad de las reflexiones teóricas de distintas corrientes del contexto académico (Valdivieso, 2008). En este sentido, Barriga y Viveros (2009), tras un pormenorizado estudio sobre las referencias a los conceptos de alfabetización, analfabetismo y cultura escrita en documentos datados entre el año 1948 y el 2009, concluyen que:

La evolución de las concepciones de la alfabetización por parte de la comunidad internacional así como los encargados de las políticas de educación se han ampliado y, más allá de contemplar simplemente a la alfabetización como la adquisición de competencias cognitivas básicas para leer y escribir, se han incluido definiciones que involucran distintas dimensiones relacionadas con la alfabetización y la cultura escrita, tales como el sujeto, su contexto y la sociedad. En algunos casos, se han propuesto conceptos que apuntan a una visión integral de estas dimensiones, lo cual habla de la complejidad y de la intención de integrar distintas visiones para buscar consensos. (2009, p. 2).

1.2.2. Conceptualización de la alfabetización

Teniendo estas consideraciones en cuenta y la opinión extendida de que el término alfabetización, al igual que otros expuestos en este documento, es polisémico y no está exento de controversia en tanto que es difícil de definir (Letelier, 2008), es pertinente no dejar de obviar que hay todo un campo léxico que lo matiza, amplía, equipara o, en ocasiones, difumina. Muestra de ello es el hecho de que la alfabetización haya sido definida por oposición a conceptos como analfabetismo, o que se haya clasificado según los niveles de conocimientos o destrezas de lectura, escritura y matemáticas a través de expresiones como básica o funcional (Piñón, s. f.); también, por otro lado, se ha matizado su sentido frente al de *literacidad* y *literacy* (Infante, 2000) o, por último, con más frecuencia en la actualidad, ha venido acompañada por multiplicidad de epítetos (véase apartado 1.2.3).

En el diccionario de la RAE se define la *alfabetización* como «acción y efecto de alfabetizar», y se presenta el verbo con dos acepciones, una que atiende al hecho de ordenar alfabéticamente y otra que hace referencia a «enseñar a leer y a escribir». Otros diccionarios como el *Diccionario del Español Actual* (Seco, Andrés y Ramos, 1999) y el *Diccionario de uso del español* de María Moliner (2007) coinciden con el de la RAE; mientras que en el *Diccionario Ideológico de la Lengua Española* (Casares, 1975) solo se contempla la primera acepción. Las propuestas son, tras lo expuesto, insuficientes. Con independencia de la perspectiva lexicográfica, al querer fomentar políticas de alfabetización de niños, jóvenes y adultos, como se ha hecho referencia en el apartado anterior, las organizaciones internacionales y nacionales se han visto en la necesidad de exponer lo que entendían por

el concepto al fin de establecer el campo de acción de sus propuestas. Así, por ejemplo, la UNESCO (2006) contempla cuatro concepciones, aun aceptando que muchas de las definiciones que hay pueden ser hasta contradictorias: *a)* como conjunto de competencias cognitivas de lectura y de escritura, en cálculo y aquellas que permiten acceder al conocimiento y a la información; *b)* la alfabetización tal como se aplica, se practica y se sitúa; *c)* la alfabetización como proceso de aprendizaje global, activo y crítico, y no como producto; *d)* y la alfabetización como texto, que la enfoca desde el punto de vista del contenido.

En un sentido completo, para estar alfabetizado (Hernández Zamora, 2003, 2008; Kalman, 1999) hay que conocer: *a)* el código específico de una lengua; *b)* la lengua específica de los textos; y *c)* el lenguaje social específico para entender ciertos textos. Asimismo, hay que *d)* tener la experiencia práctica para elaborar una interpretación correcta conforme con los criterios de interpretación aceptados por la *comunidad de práctica específica* que utiliza el texto concreto; *e)* «pertenecer y participar en ciertas *comunidades de práctica* (también nombradas *comunidades discursivas*) para entender los códigos o *prácticas interpretativas específicas* gracias a las cuales un miembro de ese grupo o comunidad será considerado alfabetizado» (Hernández Zamora, 2008, p. 19); y *f)* «ser capaz de elaborar significados (interpretar o producir) a través de medios digitales y multimodales» (Hernández Zamora, 2008, p. 19). E, incluso, se amplía a las habilidades de comprensión y expresión oral, pues se espera que durante el proceso alfabetizador las personas desarrollen la lengua oral y hablen con fluidez (Garton y Pratt, 1991).

Recientemente, el Consejo de la Unión Europea (2012) ha presentado unas conclusiones a partir de un grupo de expertos en alfabetización y ha propuesto un término al que la UNESCO ya se había referido en 1978, pero que cada vez tiene más pertinencia y uso (Oxenham, 2008), la *alfabetización múltiple*, que la entiende como:

un concepto que engloba tanto las competencias de lectura como de escritura para la comprensión, utilización y evaluación crítica de diferentes formas de información, incluidos los textos e imágenes, escritos, impresos o en versión electrónica, y abarca la alfabetización básica, funcional y múltiple. [...] La alfabetización múltiple es una competencia esencial para la vida, que faculta a cada ciudadano a desarrollar capacidades de reflexión, de expresión oral, de pensamiento crítico y empatía, a impulsar el desarrollo personal, la confianza en sí mismo, el sentido de identidad y la plena participación en la economía y la sociedad digital y del conocimiento. (Consejo de la Unión Europea, 2012, p. 1).

1.2.3. Dimensiones de la alfabetización

Esta definición retoma tres ideas o dimensiones fundamentales para este estudio y que se han venido señalando y repitiendo con profusión por parte de la UNESCO y la OEL, a saber: participar de forma activa en la sociedad, aprender a lo largo de toda la

vida y ser crítico en el entorno. Estas ideas proyectan la idea de alfabetización dentro de una dimensión social (Pujato, 2009).

En primer lugar, la alfabetización, al «ser (para la persona) necesaria para la actuación eficaz en su grupo o comunidad» (UNESCO, 2006, p. 32), se vincula con la idea de la participación en la sociedad. En 1948, en el Seminario Regional de Educación en América Latina, celebrado en Caracas, se considera que la alfabetización promoverá que la persona «desempeñe “con dignidad su papel de ciudadano y haga buen uso de los derechos que le corresponden en su calidad de tal”» (Salgado, 1984, s. p.). Kalman (1999), por su parte, describe cómo en la Conferencia Mundial de la UNESCO de 1965, la alfabetización trasciende lo rudimentario y se considera como un medio para que las personas desempeñen un papel social, cívico y político: es decir, es una herramienta «necesaria para activar la ciudadanía» (Lind, 2008, p. 6). De hecho, la alfabetización se puede relacionar con los conceptos que Marshall propone de ciudadanía cívica, social y política (Puelles Benítez, 2006). Sin un ciudadano alfabetizado difícilmente podrá haber ninguno de estos tipos de ciudadanía (Núñez Cortés, 2009). Es más, la alfabetización es un «fenómeno construido socialmente», en tanto que proceso comunicativo, pero construido por y para la sociedad (Cook-Gumperz, 1988).

En segundo lugar, la alfabetización se entiende también como un *continuum* en el aprendizaje a lo largo de toda la vida, como un aprendizaje permanente, en tanto que puede ser adquirida por las personas en diferentes niveles o grados, como muestra la multiplicidad de propuestas sobre alfabetización, analfabeto funcional o post-alfabetización. Esta perspectiva ya había sido señalada por la UNESCO en 1957, pero no ha comenzado a ser objeto de interés hasta la última década del siglo pasado (Letelier, 2008). Pero además de ser parte, la alfabetización es algo imprescindible para el aprendizaje a lo largo de toda la vida, y no solo como un engranaje de la educación permanente (Latapí y Castillo, 1985) que finaliza en la educación formal, sino como algo que posibilita acceder continuamente al conocimiento y aprender (Torres, 2006).

Por último, la alfabetización está estrechamente relacionada con el pensamiento crítico y reflexivo hasta tal punto que se ha considerado como un «conjunto complejo de competencias *críticas* que permite a los individuos [...] comunicar y comprender la circulación de ideas entre los individuos y grupos» (UNESCO, 2006, p. 160). En este sentido, fueron y siguen siendo reveladoras, y quizá ahora más oportunas que nunca, las ideas de Freire (1970) cuando considera que el proceso de alfabetización «crítica» (UNESCO, 2006) no solo consiste en decir y repetir palabras, sino que tiene su fundamento en la obtención de la propia palabra, de una voz generada a partir del pensamiento fruto además de la lectura del texto, de la lectura del contexto y del mundo.

1.2.4. Alfabetismo funcional, analfabeto absoluto y post-alfabetización

Por otro lado, en torno a la alfabetización surgen otros tantos conceptos, como *alfabetismo funcional*, *analfabetismo absoluto* o *post-alfabetización*, que han impulsado una animada discusión académica (Jiménez del Castillo, 2005). La falta de consenso sobre las realidades a las que se refieren, la búsqueda de la concreción terminológica y la multiplicidad de propuestas con una clasificación sistemática en la que abundan los matices dificulta la adopción de propuestas concretas. Así, pese a que es común pensar que la persona analfabeta es aquella que no sabe leer ni escribir, el término se complejiza al diferenciarse entre analfabeto absoluto –que a su vez se ha dividido, por ejemplo, en dos: preanalfabetos *versus* analfabetos (Soria, 1968)– y analfabeto funcional, definido como aquel individuo que:

no ha aprendido el código escrito de la lengua, o que ha asistido poco o nada al sistema formal de educación aunque se reconoce que tiene saberes y experiencias aprendidas en la familia y el grupo social al que pertenece. Se refiere a la persona que carece de la información y conocimientos básicos necesarios para poseer las habilidades para interpretar y criticar la realidad individual y social que le rodea; por lo tanto, no puede transformarla (Piñón, s. f., p. 4).

Por oposición al analfabeto funcional, que en pocas palabras se puede entender como aquel que lee sin comprender o que escribe pero sin poder comunicar las ideas que quiere (Torres, 2005), se entiende el alfabetismo funcional. La UNESCO considera que:

Se considera alfabetizada a la persona que posee los conocimientos teóricos y prácticos fundamentales que le permiten emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad, y que posee un dominio suficiente de la lectura, escritura y aritmética como para seguir utilizando los conocimientos adquiridos al servicio de su propio desarrollo y del de la comunidad (UNESCO, 1965, en Infante, 2000, p.14).

La dicotomía entre alfabetización y alfabetización funcional mostraría una tendencia a dar más relevancia a un enfoque lingüístico de la lectura en el primero de los casos, frente a un predominio del enfoque psicolingüístico en el segundo (Cassany, 2006). La *post-alfabetización* ha sido otro término acuñado también en el ámbito de la educación de adultos que hace referencia a varias ideas propias del campo como el mayor hincapié o continuidad de políticas e iniciativas para reforzar las campañas de alfabetización; como sinónimo de alfabetización funcional; como proceso de práctica de la lectura y la escritura frente al de adquisición que se relacionaría simplemente con la alfabetización; y, hasta como un conjunto de contenidos útiles para la vida (Medina, 1982; Torres, 2008). Esta amplitud e indefinición conceptual ha conllevado diversos problemas operativos asociados, por ejemplo, a la ausencia de criterios para delimitar los programas de post-alfabetización frente a los de alfabetización; su tardía planificación; la falta de personal cualificado, etc. (Torres, 2008).

1.2.5. La alfabetización como metáfora o las nuevas alfabetizaciones

Tiene pues la alfabetización, en la medida en que responde a los cambios de la sociedad, una naturaleza cambiante (UNESCO, 2004) al querer responder en parte a las nuevas necesidades de los individuos provocadas por las nuevas formas de comunicación, las diferentes funciones atribuidas a la lectura y a la escritura, y al contexto socioeducativo. Es manifiesto el hecho de que el concepto tradicional de alfabetización básica no es suficiente para dar cuenta de todas las necesidades de la sociedad actual (Marín, 2006).

Saber usar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, tener capacidad para elegir la información en esta era llamada del conocimiento, entender, comprender y leer al otro son hechos que algunos relacionan con la capacidad de comunicarse adecuadamente para vivir en sociedad, de ahí que propongan nuevos epítetos. Ante este contexto, algunos autores (Hull, 2003) han señalado que el término se está desnaturalizando, y que surgen nuevas alfabetizaciones para los nuevos tiempos, algo que habría de entenderse como inherente y propio de la mutabilidad diacrónica de la lengua. Pero que puede hacer que se corra el riesgo de que el término por querer referirse a todo finalmente no lo haga a nada (Kress, 2005). La alfabetización cambia de manera especialmente rápida y no se tiene la certeza de qué va a abarcar después (Hannon, 2004). En este sentido, se han llegado a señalar hasta treinta y ocho tipos diferentes de alfabetización (Venezky, 2005). Entendida la alfabetización como una capacidad que permite comprender cualquier ámbito de la realidad, o como «metáfora para significar “conocimiento” y “comprensión”» (Bhola, 2008, p. 8, Braslavsky, 2003), en las últimas décadas se proponen nuevas alfabetizaciones como la audiovisual (Marquès, 2000; Ramírez de la Piscina, Zarandona, Basterretxea e Idoiaga, 2006), la ambiental (Figueroa, 1998, 2002), la económica o financiera (véase p. s.), la emocional (Castro, 2006) –en la línea del planteamiento sobre las inteligencias múltiples de Gardner (1998) y sobre la inteligencia emocional de Goleman (1996)–, la gráfica (Eudave, 2009; Postigo y Pozo, 1999), la informacional (véase p. s.), la jurídica (Bournissent, Cordini y Giménez, 2011), la matemática (véase p. s.), la mediática (Bernabeu, Esteban, Gallego y Rosales, 2011; Fedorov, 2011) o la sanitaria (Chew, 2004; Falcón y Luna, 2012). A este compendio de conocimientos y prácticas concretos Lind (2008) se ha referido como prácticas de alfabetización.

A modo de ejemplo se exponen, a continuación, algunas propuestas de alfabetización específicas que tienen gran repercusión en los medios de comunicación y en la red, como muestran el número de resultados encontrados en buscadores informáticos. Se hace referencia a la alfabetización informacional, a la científica, a la matemática y a la económica.

La *alfabetización informacional*, también conocida bajo el acrónimo ALFIN (Basulto, 2009) es «saber cuándo y por qué necesitas información, dónde encontrarla, y cómo evaluarla, utilizarla y comunicarla de manera ética» (Abell et al., 2004, p. 79). Esta idea de alfabetización engloba otros tipos de alfabetización como la *digital* y la *tecnológica* (Gómez, Calderón y Magán, 2008). Por otro lado, la *información científica* consiste en el conjunto de conocimientos científicos y tecnológicos que permiten a los individuos desenvolverse en las actividades cotidianas, enfrentarse a los problemas básicos de salud y supervivencia, y valorar la ciencia como un componente cultural con una compleja relación con la sociedad (Sabariego del Castillo y Manzanares, 2006). En tanto compendio de conocimientos, Reid y Hodson responden a la pertinente pregunta de Gil y Vilches (2001) sobre el currículo que debería contemplar la propia alfabetización científica. Es decir, la alfabetización se utiliza como sinónimo de conjunto de conocimientos.

Otro tipo de alfabetización que hace referencia a capacidades, contenidos y destrezas es la *alfabetización matemática*, propuesta desde la OCDE en el Informe PISA como «las capacidades individuales de los estudiantes para analizar, razonar y comunicar eficazmente cuando formulan y resuelven problemas matemáticos en una variedad de dominios y situaciones» (Rico, 2005, p. 9). En la misma línea competencial, se ha definido la *alfabetización económica*: como el «conjunto de conceptos, habilidades, destrezas y actitudes que permiten al individuo la comprensión del entorno económico cercano y global, y la toma de decisiones eficientes de acuerdo a sus recursos financieros» (Yamani 1997, en Herrera, Estrada y Denegri, 2011, p. 84).

1.3. LA ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

1.3.1. Conceptualización de la alfabetización académica

La *alfabetización académica*, surgida desde el área de los *New literacy studies*, se ha entendido como las prácticas de lectura y escritura que constituyen un proceso central a través del cual los estudiantes aprenden nuevas materias y desarrollan sus conocimientos sobre las áreas de estudio (Lea y Street, 1998). Algunos autores consideran que es sinónimo o cuanto menos «también conocida como» alfabetización superior, escritura a través del currículo o escritura para aprender (Caldera y Bermúdez, 2007, p. 248), terciaria (Cisneros-Estupiñán, Olave-Arias y Rojas-García, 2012) o que esta alfabetización sería sinónima de la llamada alfabetización inicial, al desarrollarse también en la educación primaria cuando esta tiene como objetivo trabajar con textos académicos y aprender contenidos (Segura y Kalman, 2007). Pero los estudiantes en la universidad no solo satisfacen sus necesidades de comunicación y aprendizaje de nueva información mediante habilidades

básicas (Grabe y Kaplan, 1996). De ahí que sea necesario matizar el concepto y entender que este contiene a su vez toda una serie de ideas implícitas (Carlino, 2004, 2005a): la alfabetización no es algo finito pues nunca se deja de aprender a leer y a escribir, ni al terminar la educación secundaria, ya que la universidad exige continuar aprendiendo estas destrezas –lo que contrasta con el porcentaje de profesores universitarios, un 50%, que piensan lo contrario (Gutiérrez-Rodríguez y Flórez-Romero, 2011). Además, la diversidad de temas, textos, propósitos, destinatarios y contextos que hay en la universidad se contempla como un desafío. En otras palabras, la alfabetización académica permite que los estudiantes se integren en el ámbito académico y profesional de comunidades particulares. De esta manera, Carlino la define como:

el conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. [...] Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas convenciones del discurso. (2005a, p. 14).

A su vez, se define alfabetización académica como un término en el que se combinan la lectura y la escritura, puesto que estas nunca se producen por separado, ya que son parte de una misma actividad compartida (Bazerman *et al.*, 2005). Estas estrategias, según otros autores, no solo están relacionadas con las habilidades de comprensión y expresión escrita sino también con las habilidades discursivas orales (Frausin, Samoluk y Salas, 2010); y al conllevar un nuevo aprendizaje en los contextos de las diversas disciplinas, se ha vinculado con otros conceptos «como la *alfabetización permanente* y el de *lectura y escritura a través del currículum*» (Marín, 2006, p. 35). Así las cosas, un estudiante universitario alfabetizado académicamente:

sabe pensar y puede decir y escribir lo que piensa y no aquel que sólo sabe leer y escribir. Un alumno que está alfabetizado es el que posee autonomía para la producción de un texto escrito, y la posibilidad de construir el sentido de un texto que lee, es aquel que posee la capacidad para «decir» lo que piensa y lo que interpreta, es el que logra apropiarse de la cultura académica y construye su conocimiento. (Frausin, Samoluk y Salas, 2010, p. 1).

Por el contrario, se puede definir el *analfabetismo académico* como las dificultades o la ausencia de habilidades de expresión y comprensión de textos académicos de los estudiantes universitarios (Hall y López, 2011; Marín, 2006).

En torno a esta idea de alfabetización académica subyace una toma de postura frente al concepto del lenguaje, en la que se reivindica este como capacidad cognitiva del ser humano que le permite comunicarse. Es pertinente, en este sentido, recordar que comunicar proviene de la palabra latina *communicatio* y que el verbo *communicare* significaba en latín «hacer partícipe a alguien de algo»; palabras que comparten la misma raíz

con comunidad. Frente a esto, otras acepciones de lenguaje se centraron en entenderlo como sinónimo de lengua o producto social, y como término que simplemente hacía referencia a un sistema de signos, con independencia de que estos fueran lingüísticos o no. Al considerar que el lenguaje es una capacidad se obvia la discusión de que sea algo que se pueda aprender u olvidar –esto es la lengua, el producto social de la facultad del lenguaje–, y pone el foco de atención en el desarrollo del mismo. El lenguaje entendido, pues, como capacidad en desarrollo conlleva la idea de proceso permanente.

A partir de estas propuestas, se puede entender la alfabetización académica como el proceso mediante el cual se desarrolla la competencia comunicativa de los estudiantes desde la universidad con el objetivo de hacerlos partícipes y miembros de una comunidad con una cultura, la académica, que tiene sus particulares formas de decir, y que valora especialmente el potencial epistémico de la escritura. La alfabetización académica ha de favorecer que los estudiantes se desenvuelvan con éxito durante sus estudios universitarios a través de la capacidad para adecuar sus textos o comprenderlos en función de situaciones propias del ámbito académico; y también debe facilitar estrategias para que se apropien de nuevas formas de decir una vez concluidos sus estudios universitarios. De esta manera, contribuye a concebir una universidad en la que no solo se transmite y genera conocimiento *per se* útil e imprescindible para la sociedad, sino en la que también se enseña a aprender durante toda la vida. En el ámbito que nos ocupa, hay que señalar que los textos producidos en el mundo profesional difieren notablemente de los de la universidad (Cassany y López, 2010), y que los estudiantes tendrán que estar preparados para adecuarse a ellos.

Las razones para que la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad sea integrada se va a argumentar en las siguientes páginas, pero Carlino las ha señalado de forma clara: *a)* una disciplina es un espacio discursivo y retórico, tanto como conceptual; *b)* leer y escribir son medios privilegiados de aprender una materia; *c)* enseñar una materia incluye enseñar a seguir aprendiendo en ese campo; *d)* la alfabetización académica no es una habilidad básica; *e)* escribir no es decir lo que se sabe; leer no es extraer lo que el texto dice; *f)* es un mito que una única materia pueda alfabetizar académicamente (2004, pp. 7-10; 2005a).

1.3.2. Alfabetización académica y democratización

Diversas investigaciones (Cabrera, Bethencourt, Álvarez y González, 2006; Orozco, Castillo y Roa, 2011) muestran que la tasa de deserción estudiantil, problema inherente al hecho educativo (Vélez y López, 2004), ronda el 45% en los países de nuestro ámbito de estudio, al igual que en otros países europeos (Escorcia, 2011). Concretamente, el por-

centaje promedio de *repitencia*, entendida «como la acción de cursar reiterativamente una actividad docente, sea por mal rendimiento del estudiante o por causas ajenas al ámbito académico», alcanza el 57% en la región de América Latina y el Caribe; y el de *deserción* –«proceso de abandono, voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externa a él o ella»– no desciende del 43% (González Silva, 2006, p. 157). Es decir, cerca de nueve millones de estudiantes de educación superior de los veintiuno que estudiaban en 2008 (Brunner y Ferrada, 2011) han dejado o dejarán sus estudios universitarios. En este sentido, el rendimiento académico, que tiene en cuenta variables de identificación, psicológicas, académicas, pedagógicas y socio-familiares, es un factor fundamental; y tienen una incidencia alta como variables académicas no solo el bajo nivel de conocimientos previos para cursar las asignaturas, sino también el insuficiente dominio de técnicas de estudio y aprendizaje, junto con otros factores (Tejedor y García-Valcárcel, 2007). Otros estudios relacionan positivamente, dentro de la variable académica, los problemas de lectura y escritura con el bajo rendimiento académico en la universidad (Carvajal, Trejos y Gómez, 2009). Al respecto, en la medida en que comprender textos complejos contribuye decisivamente al éxito académico, enseñar a estudiar es una responsabilidad de la universidad (Fernández, Uzuzquiza y Laxalt, 2004). Por ello:

Este tipo de alfabetización [...] obedece al campo de la política académica, ya que funda ciertas condiciones de institucionalidad tendientes a la inclusión de los estudiantes en el ámbito universitario frente a los contextos de exclusión dominantes. La opción de promover la equiparación frente a la de perpetuar las diferencias entre los estudiantes, se relaciona claramente con la equidad social en la Universidad, ya que no es posible pensar la producción de conocimiento científico en ausencia de la interpretación y producción de textos. Promover la cultura escrita académica en los estudiantes ingresantes es promover su desarrollo cognitivo, alcanzando el grado de reflexión sobre sus propias prácticas a fin de que puedan situarse a lo largo de su formación, en un plano metacognitivo y en la flexibilidad propia de la búsqueda intelectual y el pensamiento crítico. (Amaya, 2005, p. 3).

La alfabetización académica contribuye a la democratización en la universidad, pues favorece el ingreso y la permanencia de los estudiantes universitarios en detrimento de bajo rendimiento académico y la deserción estudiantil. Favorece, por tanto, que los estudiantes se sientan miembros de la nueva comunidad discursiva en la que han ingresado.

1.3.3. La comunidad discursiva universitaria y los géneros académicos

Desde multiplicidad de disciplinas, como la antropología, la sociología, la lingüística o el análisis del discurso, se ha señalado que cada comunidad concreta tiene sus propias formas de decir. Así, desde la etnografía de la comunicación, se propone el concepto de *comunidad de habla* para referirse a aquellos grupos de personas que comparten una varie-

dad de lengua determinada y unos patrones de uso concretos (Gumperz, 1968; Gumperz y Hymes, 1972). De manera similar, se puede definir *comunidad discursiva* como aquella que «refiere al grupo o red de grupos que generan formas particulares de producir, interpretar y poner en circulación los discursos» (Arnoux, 2009); estas formas particulares entendidas como conjuntos de enunciados producidos a partir de determinadas actividades humanas son los géneros discursivos (Bajtin, 1998). Esto supone que las personas, al participar en diferentes ámbitos de la actividad humanas, conozcan y utilicen diversos géneros discursivos (Nogueira, 2003), lo que conlleva que:

La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida de que se desarrolla y se complica la esfera misma. (Bajtin, 1998, p. 248).

Concretamente, los géneros discursivos académicos, junto con los profesionales, se enmarcan en un tipo más amplio que es el de los géneros disciplinares en un *continuum* de discurso especializado, conformado por hasta veintinueve géneros (Parodi, Ibáñez, Venegas y González, 2010).

En el ámbito académico de la universidad, las comunidades discursivas estarían integradas por los miembros de las diferentes disciplinas. Esos miembros son los investigadores, docentes y estudiantes que producen y hacen circular de forma oral o escrita su propio discurso académico (Hall y López, 2011, p. 172). El trabajo de cada disciplina se enmarca en torno a los problemas y a la discusión en ese campo lo que genera unos discursos particulares en cada una. De ahí que conocer los géneros específicos favorezca el éxito de las producciones textuales de aquellos que se encuentran inmersos en tales disciplinas (Bazerman, 1988), más si estos divergen de los que se practican en la educación obligatoria. Por lo tanto, cada carrera universitaria requiere una alfabetización particular (Hernández Rojas, 2012) e, incluso, cada asignatura o materia (Carlino, 2005a; Marucco, 2011). Así, las disciplinas, además de tener una base conceptual y metodológica, se convierten en espacios discursivos y retóricos (Marucco, 2008) en donde se desarrollan unas habilidades comunicativas que no se pueden generalizar (Amaya, 2005). Esto supondrá, además, que los especialistas del área de habilidades de comunicación no sean los únicos responsables de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes en la universidad, algo con lo que están de acuerdo los profesores universitarios (Gutiérrez-Rodríguez y Flórez-Romero, 2011). De tal manera que es en los profesores de las asignaturas en quienes recae una responsabilidad inherente a su práctica docente, pese a que en el estudio realizado por los autores anteriores, el 94% de los profesores universitarios reconocen no enseñar modos de indagar, escribir y pensar propios de la disciplina que imparten. Al respecto, hay que insistir en que:

la alfabetización académica no es patrimonio de especialistas en lengua, ni de docentes interesados en ella, sino que es responsabilidad de todas las cátedras. Esta posición conlleva la necesidad de asegurar a los docentes las condiciones requeridas para asumir la tarea alfabetizadora. (Marucco, 2008, p. 68).

Asimismo, la aparente sencillez de los géneros académicos frente, por ejemplo, a la sofisticación de los literarios al tener una mera finalidad informativa o transmisora de los conocimientos con veracidad no es tal. Más bien al contrario, las prácticas discursivas académicas no son tan impersonales ni objetivas como parecen. Siempre hay muestras de las opciones por las que se decanta el autor, de su ideología al fin y al cabo (Cassany, 2006). Una ideología que se puede entender como sistema cognitivo, es decir, como una representación mental que se puede usar para «la interpretación de acontecimientos y acciones, la comprensión de un discurso o la producción de (inter-) acciones»; y como un sistema social, que es «compartida por los miembros de un grupo» (Van Dijk, 1980, p. 37). El uso del lenguaje siempre lleva parejo una toma de postura frente a la realidad, una forma de percibirla y de actuar en ella, y dimensiones como la polifonía, el diálogo y la argumentación son inherentes a él; de tal manera que el autor de todo discurso, también el científico-académico, «deja huellas de su presencia en su discurso, el que por lo tanto no es ni monológico ni neutro» (García Negroni, 2011, p. 17).

En este sentido, es preciso que los estudiantes universitarios sean conscientes de que los textos que leen en la universidad tienen una historia y una ideología, que se pueden tratar temas comunes desde múltiples perspectivas con intenciones diversas. La percepción de que esa multiplicidad de puntos de vista ha contribuido de forma decisiva en el desarrollo de sus disciplinas es imprescindible. No solo para valorar el hecho de que el conocimiento sea fruto de la suma de propuestas de diferentes miembros de la comunidad científico-académica, sino para leer críticamente. Una lectura de textos escritos por autores que siempre han escrito su verdad desde un lugar concreto; y a través de un posicionamiento en ocasiones no declarado o implicado, sino subyacente, por consiguiente, con mayor complejidad de percepción (Bolívar, Beke y Shiro, 2010). Aprenderán que la verdad es, entonces, «una declaración que los miembros de una comunidad epistémica aceptan como correspondiente a aquello que ven como hechos» (Van Dijk, 2002, p. 6) pero que puede ser interpretada por otra comunidad epistémica con criterios de conocimiento divergentes como falsa, incompleta, indeterminada o errónea. Asimismo, esto supone que ahora no se conciba el conocimiento como una producción anónima, atemporal y verdadera, sino como algo histórico, autoral, provisorio y conjetural (Amaya, 2005).

Como escritores noveles dentro de la comunidad académica, los estudiantes universitarios tendrán que tener también esto en cuenta, de tal manera que sepan que al escribir muestran sus opciones y el grado en que han puesto en diálogo el conocimiento previo. Además, a través de nuestros discursos no solo nos retratamos al mostrar o presuponer nuestros conocimientos, también damos cuenta del conocimiento que tienen o creemos

que tienen nuestros receptores y otras personas (Van Dijk, 2002). Cuanta más experiencia tiene un escritor más presente está en su proceso de escritura su destinatario y más se adecua el texto a las necesidades concretas de los receptores (Carlino, 2005b). En este sentido, los estudiantes universitarios no tienen en cuenta todo lo que sería necesario a sus destinatarios, en parte debido a que no se fomenta en ellos la idea de un lector real o ideal. Leer los textos escritos por los estudiantes, y que estos reciban retroalimentación por parte de sus profesores durante el proceso de escritura y una vez terminado este, aumentará la importancia que como escritores otorgan a su destinatario (Carlino, 2005); también su percepción de que contexto y discurso se influyen recíprocamente (Van Dijk, 2001). Está constatado que este proceso de retroalimentación por parte de los profesores mejora la calidad de los textos de los estudiantes en un breve periodo de tiempo (Vardi y Bailey, 2006). Pese a la importancia que los profesores deberían dar a estas actividades, estos parcialmente utilizan la estrategia de la retroalimentación; ni tampoco presentan a los estudiantes ejemplos modelo de los textos que han de escribir (Gutiérrez-Rodríguez y Flórez-Romero, 2011).

1.3.4. El reto de escribir para aprender en la universidad

1.3.4.1. *La función epistémica de la escritura y los procesos de composición de textos*

La lectura y la escritura son procesos cognitivos puesto que el lenguaje reorganiza y reestructura el pensamiento. Al leer y escribir hacemos inferencias, utilizamos nuestros conocimientos previos, adelantamos información, ordenamos, jerarquizamos, resumimos, argumentamos, etc. Consecuentemente, tomar decisiones es inherente a todo acto de lectura y escritura; y al reflexionar antes y durante el proceso se resignifican los conocimientos (González-Moreno, 2012). En este sentido, muchos autores han llamado la atención sobre el hecho de que, como actividad cognitiva, la escritura genera conocimiento (Cassany, 1989; Olson 2009; Ong, 1987; Rogers y Walling, 2011; Scardamalia y Bereiter, 1992). Frente a la mera función mimética en la que a través de la escritura se almacena el conocimiento –ya criticada por Sócrates en el *Fedro* de Platón (Lledó, 1991)– en la universidad y en cualquier ámbito educativo cobra especial relevancia la función epistémica.

Al respecto, Scardamalia y Bereiter, al proponer los dos modelos de procesos de composición escrita –*decir el conocimiento* y *transformar el conocimiento*– subrayan la función epistémica de la escritura pues «numerosos escritores experimentados aseguran que su comprensión de lo que están intentando escribir, crece y cambia durante el proceso de composición» (1992, p. 44). En este sentido, enseñar a escribir como proceso educativo está al servicio del aprendizaje de la redacción y, también, del desarrollo del conocimiento de los estudiantes. Ahora bien, entienden que pasar de un modelo a otro conlleva la

reconstrucción de una estructura cognitiva y no es un mero proceso de crecimiento. Pese a que parezca obvio, existe un gran desconocimiento por parte de los profesores, y también de las instituciones, del potencial epistémico que tiene la escritura (Carlino, 2003), aun cuando las materias se pueden aprender leyendo y escribiendo textos relacionados con tales materias (Castelló, Bañales y Vega, 2011).

En cuanto a los modelos de composición de los textos, también las propuestas han sido múltiples: el modelo por etapas de Rohman, el modelo de procesador de textos de Van Dijk, el modelo de las habilidades académicas de Shih o el modelo cognitivo de Flower y Hayes (Cassany, 1989). Por su relevancia para la investigación, cabe señalar este último modelo, que ha constituido un marco teórico a partir del cual se han realizado múltiples investigaciones sobre la escritura de estudiantes de los diferentes niveles educativos. El modelo de Flower y Hayes propuesto en el año 1981 en *A Cognitive Process Theory of Writing* tiene en cuenta el problema retórico, la memoria a largo plazo, y tres procesos interrelacionados, que son la planificación, la traducción y la revisión. A partir de estos procesos, se han propuesto una serie de estrategias o habilidades de la expresión escrita (Cassany, 1995, 1999; Cassany, Luna y Sanz, 1994; Castelló, 2007; Martín Vegas, 2010; Sánchez Lobato, 2006) que se van a tener en cuenta en la investigación. Estas se pueden incluir, en general, en cuatro grandes estrategias: análisis de la situación de comunicación, planificación, redacción y revisión.

En cuanto al análisis de la *situación de comunicación*, o problema retórico para Flower y Hayes, las habilidades que hay que tener en cuenta son: poder formular con pocas palabras el objetivo de una comunicación escrita, tener en cuenta que el lector del texto tiene unas características concretas y reflexionar sobre lo que se quiere decir. En segundo lugar, las habilidades propias del proceso de *planificación* son: utilizar soportes escritos para anotar las ideas que se generan, saber consultar fuentes de información diversas, aplicar técnicas diversas de organización de ideas (esquemas, corchetes, palabras clave, etc.), formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir, y ser flexible para reformular los objetivos a medida que avanza el texto. En tercer lugar, en el proceso de *redacción* se llevan a cabo, entre otras, habilidades como: trazar un esquema de redacción, marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada, saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto, buscar un lenguaje compartido con el lector e introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación (señales, marcadores textuales, títulos, resúmenes, esquemas, etc.). Por último, en cuanto a la *revisión*, –proceso que requiere una lectura literal, inferencial y crítica (Álvarez, 2011)– las habilidades son: saber comparar el texto producido con las ideas previas, saber leer de forma selectiva, concentrándose en los contenidos (ideas, estructura, etc.), saber leer de forma selectiva concentrándose en la forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.), revisar continuamente y saber dar prioridad a los errores (Cassany *et al.*, 1994).

Se ha mostrado cómo los escritores expertos tienen más en cuenta estas habilidades en el momento de escribir y que son variados los factores que inciden en la calidad de sus textos. Así, la percepción que se tiene sobre la autorregulación en el proceso de escritura influye positivamente en la calidad de lo escrito (Escorcia, 2011; Zimmerman, Kitsantas y Campillo, 2005); es decir, existe relación positiva entre las estrategias llevadas a cabo en el proceso de escritura y los resultados obtenidos. Es más, las estrategias llevadas a cabo en el proceso de escritura, así como las concepciones que se tienen sobre la escritura, reproductiva o epistémica-, influyen en el aprendizaje (Villalón, 2010). De hecho, los estudiantes universitarios tienen una concepción más sofisticada de la escritura que los alumnos de educación secundaria, pese a que no tienen plenamente asimilada la concepción epistémica (Villalón y Mateos, 2009).

En el mismo orden de ideas, el tipo de estrategias empleadas durante el proceso en la planificación, redacción y revisión también es significativo, junto con otros factores como la afición por escribir y la percepción de la escritura como algo útil que favorece la reflexión y el aprendizaje (Villardón, Álvarez y Yániz, 2008). Por el contrario, se ha mostrado cómo la aptitud verbal en escritura –medida a través del *Scholastic Aptitude Test* (posteriormente llamado *Scholastic Assessment Test* y conocido como SAT) en Estados Unidos–, con la que ingresan los estudiantes en la universidad desempeña un papel indirecto en el rendimiento de sus producciones escritas (Zimmerman y Bandura, 1994). Inclusive, se ha evidenciado que las calificaciones positivas obtenidas en educación secundaria no constituyen una prueba que permita afirmar con contundencia el buen dominio de la competencia comunicativa (Quintana, García-Arroyo, Arribas y Hernández, 2010). Dicho esto, se deduce que son positivas en el proceso de alfabetización académica iniciativas que valoren la percepción del estudiante como escritor y, en concreto, las estrategias de producción del texto así como el fomento de la escritura, y la utilidad y concepción de esta como herramienta epistémica.

1.3.4.2. *Las dificultades de escritura de los estudiantes universitarios*

Las dificultades o problemas de escritura (Gutiérrez-Rodríguez y Flórez-Romero, 2011) y lectura (Othman y Mustapha, 2010; Rauno y Corkett, 2007) que tienen los estudiantes universitarios son un tema continuamente comentado por los profesores universitarios y con amplia repercusión mediática. Esto se debe, como ya se ha explicitado, no solo a las carencias de la educación secundaria con las que ingresan los estudiantes, sino también al desconocimiento de las nuevas formas de decir de la comunidad en la que ingresan. No obstante, es necesario señalar que los medios de comunicación contribuyen a la idea de la alfabetización como producto que ha de adquirirse durante la educación obligatoria. Al concebirla de esta manera, podría resultar comprensivo el alarmismo con

el que tratan el tema, pero lejos de ser así contribuyen a generar una representación de la lectura y la escritura en la que se valora predominantemente la competencia ortográfica y se entiende la comprensión lectora como una habilidad que se adquiere antes de entrar en la universidad. Muestra de ello son las noticias aparecidas en algunos de los periódicos de mayor tirada en los países de nuestro estudio.

Pero las dificultades de los estudiantes universitarios a la hora de escribir y de comprender lo que leen no solo atañen a cuestiones de ortografía, pese a que evidentemente sea algo que urja atender al tener un nivel, en ocasiones, similar al de los alumnos de primaria (Sánchez Lozano, 2007). Es una cuestión más amplia, específicamente en lo relacionado con la escritura, como se deduce de las características de los textos que escriben y los errores que aparecen en ellos: uno de los temas de investigación sobre alfabetización académica más estudiado en los últimos años en Iberoamérica. *Grosso modo*, a partir de las referencias y conclusiones de varios estudios diagnósticos (Arnoux *et al.*, 1996; Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2006; Cervantes y Rodríguez, 2012; Clérici, 2011; Cortés, Rivera y Rodríguez, 2008; Desinano, 2009; Felli *et al.*, 2009; Ilich y Morales, 2004; Martínez, 2010; Romero, 2000) se pueden señalar dificultades en la producción de diversos géneros académicos como el resumen, la reseña o las monografías relacionadas con la gramática, el léxico, el tipo de texto y registro, las normas de textualidad y los procesos de composición. Así, algunos errores frecuentes son, por ejemplo, la falta de concordancia, la pobreza e imprecisión del léxico, el predominio de un registro coloquial y formas propias de la oralidad, la alternancia de registros y de características concretas de unos géneros en otros, la presencia de un modelo reproductivo con prevalencia del plagio, las continuas digresiones, la falta de progresión temática y de jerarquía en la información, la descontextualización o una revisión centrada en aspectos superficiales.

Por ejemplo, en diferentes estudios sobre los textos argumentativos de los estudiantes universitarios se muestra cómo no se presentan argumentos que respalden la opinión del emisor, desde un 40% (López y Padilla, 2011) hasta casi el 70% (Villardón *et al.*, 2008) –pese a que la tarea de escritura señalaba que había que opinar y justificar las opiniones. Estas últimas autoras también señalan cómo en torno al 63% de los textos tienen una idea por párrafo. En cuanto a la estructura, el 70% de los textos contiene ideas sin criterio ni orden, el porcentaje coincide con el de los textos que carecen de introducción y conclusiones. Asimismo, es escaso el uso de conectores. Gramaticalmente, casi el 60% de los textos son incorrectos, y el 56% tiene errores ortográficos. Estos resultados, con independencia del género que ha sido objeto de estudio, son una muestra clara del nivel de escritura de los estudiantes y coincide con otras investigaciones centradas en otros textos académicos como el resumen (Felli *et al.*, 2009).

Las dificultades de los estudiantes al escribir están relacionadas con la percepción que tienen del acto de escribir como proceso lineal, con la ausencia de elaboraciones de esquemas previos, con la confianza en los procesadores de textos que revisan solo la ortografía o por dar más relevancia a la forma que al contenido (Arnáez, 2008). Su desconocimiento de la relevancia que tiene el uso de borradores en el proceso de planificación (Callego y Mendías, 2012), pese a que confirman realizarlo en un alto porcentaje, es coherente con la ausencia de plan textual (Ballesteros y Sosa de Montyn, 2011) y con que realmente no estén habituados a planificar lo que escriben (Figueroa y Simón, 2011). La percepción que tienen sobre las tareas que realizan al escribir y la importancia que le dan a las mismas, como corregir el escrito, revisar lo escrito, reescribir el texto, buscar información u observar modelos, y la relativamente baja percepción de dificultades que reconocen tener al escribir (Ballesteros y Sosa de Montyn, 2011) es incoherente con los problemas o errores que aparecen en sus textos, como se ha indicado anteriormente. Es decir, los estudiantes tienen una percepción positiva sobre lo que hacen al escribir que no coincide con lo esperable de sus producciones. Esto se puede deber a que muchos estudiantes conciben que escribir bien solo consiste en no cometer faltas de ortografía (Bocca y Vasconcelo, 2008).

A partir de estos problemas, y de otras consideraciones sobre la escritura académica, algunos aspectos que tendrían que tener en cuenta los profesores universitarios son rediseñar los currículos para integrar actividades de alfabetización académica –y que la redacción y la comprensión se conviertan en ejes de currículo (Arrieta de Meza, Batista, Meza y Meza, 2006); indicar los usos particulares de las disciplinas; y revisar y retroalimentar las producciones de los estudiantes (Carlino, 2003). En este último sentido, se sugiere que los mecanismos de revisión por parte del profesor y del estudiante se centren en añadir, suprimir, sustituir, desplazar y reformular (Álvarez, 2011).

Queda manifiesto que las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes cuando tienen que escribir o leer textos académicos no solo se deben al posible déficit con el que ingresan a la universidad. También la universidad presenta una serie de desafíos cognitivos diferentes a los de la educación obligatoria y debe dar respuesta a ellos, «es su responsabilidad enseñar a los estudiantes a reconocerlos y afrontarlos» (Amaya, 2005, p. 1).

1.3.5. El estudiante lector universitario

La escritura de textos académicos en la universidad no es el único reto al que se enfrentan los estudiantes. También leer constituye un desafío que será satisfecho siempre y cuando, además de reproducir los contenidos, los profesores enseñen a hacerlo de forma crítica y reflexiva (Mateos y Solé, 2009). Cassany (2006) diferencia tres modelos

o enfoques de enseñanza de la lectura –*lingüístico, psicolingüístico y sociocultural*– de los que se desprende una concepción clara de lo que es leer. Sin atender específicamente a las operaciones cognitivas que se llevan a cabo en el proceso, el *enfoque lingüístico* de la lectura, en la que se produce una comprensión superficial de los textos, llama la atención sobre la idea de que el significado del texto es la suma del significado de todas las palabras y oraciones. El significado bajo este enfoque es único, objetivo y estable. Leer sería solo «recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con el de las palabras anteriores y posteriores» (p. 25).

Por otro lado, en el *enfoque psicolingüístico* –que genera un grado de comprensión profunda– el significado no es solo fruto de la suma del significado de las palabras y de las oraciones, sino que en él interviene también el contexto, por lo que el significado puede ser, ahora, plural. Los lectores pueden obtener diferentes significados del mismo texto. Esto conlleva una concepción de leer –*entre líneas*– en la que se desarrollan una serie de habilidades cognitivas como aportar conocimiento previo, formular hipótesis, hacer inferencias, etc. Al respecto, en los últimos años ha habido numerosas propuestas de modelos de comprensión de textos desde la ciencia cognitiva que, en suma, entiende la comprensión lectora como un proceso intencionado llevado a cabo por un lector que elabora una interpretación de los significados del texto, a partir de la información del propio texto, así como de conocimientos previos, y de acuerdo con un objetivo de lectura acorde con las demandas del medio social (Parodi, 2005, 2010).

Por último, el *enfoque sociocultural* retoma alguna de las ideas ya expuestas (véase apartado 1.3.3): leer es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, por lo que comprender el discurso lleva implícita la idea de comprender la concepción del mundo del otro, es leer *tras las líneas*. Desde una perspectiva sociocultural de la lectura, y también de la escritura, leer (y escribir):

no solo son procesos cognitivos o actos de (des)codificación, sino también tareas sociales, prácticas culturales enraizadas históricamente en una comunidad de hablantes. Además de usar signos y de poner en juego procesos cognitivos, al leer las personas hacemos cosas en sociedad, interactuamos con nuestra familia, colegas y conciudadanos, ejercemos nuestros derechos democráticos, nuestras obligaciones laborales, nuestra actividad diaria en un entorno letrado. (Cassany y Castellà, 2010, p. 354).

En un sentido amplio, la competencia lectora es una habilidad general que consiste en comprender, usar y reflexionar sobre las diferentes formas del lenguaje escrito con el objetivo de alcanzar un desarrollo personal y social satisfactorio (Martín y Núñez Cortés, 2011) y que no obvia ninguno de los enfoques de lectura presentados. Por tanto, en el acto de lectura se ponen en marcha una serie de estrategias o habilidades asociadas a los enfoques propuestos. Así, por ejemplo, si la estrategia de lectura consiste en buscar información que aparece de forma explícita o literal en el texto, se

podría asociar dicha estrategia al enfoque lingüístico; mientras que si se plantea una pregunta que requiere de una estrategia en la que se ha de obtener una información no explicitada en el texto a partir de alguna de las proposiciones que en él aparece, se estaría dando importancia al enfoque psicolingüístico, al ser una estrategia o habilidad basada en la realización de una inferencia. Por último, como ejemplo de estrategia que se pone en marcha con base en el enfoque sociocultural, se puede hacer una pregunta que desarrolle el pensamiento crítico.

Como antes se mostró, uno de los aspectos relacionados con la alfabetización es el pensamiento crítico (véase apartado 1.2.3) –cuya importancia para la educación ya había sido preconizada por Dewey (2004)–, que se puede definir como el tipo de pensamiento que se caracteriza por evaluar las ideas. De esta manera, su «principal función no es generar ideas sino revisarlas, evaluarlas y descubrir qué es lo que se nos quiere decir o comunicar» (Serrano de Moreno, 2012, p. 99).

El lector competente crítico, con independencia de los modelos propuestos de comprensión lectora (Colomer y Camps, 1996), ha sido definido como aquel que tiene en cuenta diferentes estrategias en su proceso lector. A partir de diversas propuestas (Cassany *et al.*, 1994; Martín Vegas, 2010; Prado, 2004; Solé, 1992), algunas de las estrategias de lectura o habilidades de comprensión lectora son:

- a) Utilizar el contexto para dar significado a las palabras que se desconocen.
- b) Elegir el significado de una palabra según el contexto.
- c) Utilizar el diccionario.
- d) Pasar por alto palabras nuevas que no son importantes para entender un texto.
- e) Entender el mensaje global.
- f) Buscar y encontrar información específica.
- g) Discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes.
- h) Comprender el texto con todos sus detalles.
- i) Seguir la organización de un texto o de un libro.
- j) Identificar la/s idea/s principal/es.
- k) Leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente.
- l) Reconocer la intención del autor del texto.

El objetivo, al fin y al cabo, de la puesta en marcha de estas y otras estrategias y habilidades de lectura es que el lector competente no solo haga una lectura crítica tras el proceso de comprensión, sino una lectura transformativa (Sánchez Miguel, García y Rosales, 2010). No obstante, las estrategias o habilidades presentadas se podrían considerar como básicas, puesto que el lector competente universitario ha de tener en cuenta otros aspectos, ya que:

Las prácticas de lectura que realizan los estudiantes universitarios en relación con sus carreras [...] tienen una especificidad que las diferencia de las que se realizan en otros ámbitos, por los textos que se leen, por los saberes previos que suponen, por los soportes materiales que predominan en la circulación de los textos a ser leídos, por la presencia de la institución académica como mediadora de esa práctica lectora, y por la finalidad de la lectura. (Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002, p. 7).

Las mismas autoras (2002) señalan que es frecuente que la lectura de los textos sea fragmentaria y descontextualizada –el 66% de las lecturas son fotocopias, manifiestan los estudiantes (Andrade, 2007)– y que se realiza con el objetivo de dar cuenta de lo leído, normalmente a través de la escritura, para mostrar su asimilación. Asimismo, los textos que se leen tienen unas características en común, como su variedad, heterogeneidad, complejidad y vinculación al ámbito científico. Esto conlleva, por ejemplo, conocer los sistemas de citación o la construcción de complejas redes conceptuales.

Con relación a esto, está constatado que el hábito lector de los estudiantes universitarios es bajo –alrededor de un 45% no tiene hábito lector (Larrañaga, Yubero y Cerrillo, 2008)– y que su nivel de comprensión lectora es deficitario (Calderón y Quijano, 2010; González Moreyra, 1998), lo que se puede relacionar con el reconocimiento por parte de los mismos de las dificultades que tienen de lectura (Buiza, Giménez de la Peña, González y Gómez, 2005). Estas dificultades, vinculadas a la ausencia de las estrategias o habilidades presentadas, han puesto de manifiesto la presencia de analfabetos funcionales en la universidad, que se caracterizan, entre otros aspectos, por el desconocimiento de las propias deficiencias en la lectura, el desconocimiento de la utilidad del diccionario y su falta de uso, y la desestimación del contexto en el que eran usadas palabras cuya primera acepción era solo la que tenían en cuenta (Arrieta de Meza y Meza, 2005).

1.3.6. Iniciativas de alfabetización académica

1.3.6.1. *Escribir a través del curriculum y de las disciplinas*

Toda actividad programada *ex professo* para enseñar a leer y a escribir en la universidad se podría considerar como una iniciativa de alfabetización académica. Pese a que no todas las iniciativas se pueden enmarcar en lo que se ha denominado *Writing across the curriculum* (WAC) y *Writing in the disciplines* (WID), muchas pertenecen a estas dos formas de entender la enseñanza de la escritura en la universidad. El movimiento «Escribir a través del curriculum» (*Writing across the Curriculum*) describe un conjunto de prácticas pedagógicas basadas en la premisa de que la escritura desempeña un papel indispensable en las habilidades de pensamiento crítico y en el aprendizaje de los contenidos específicos de las disciplinas. Bazerman *et al.* aclaran que:

Writing Across the Curriculum (WAC) refers specifically to the pedagogical and curricular attention to writing occurring in university subject matter classes other than those offered by composition or writing programs (most often housed in the English Department). The movement provided systematic encouragement, institutional support, and educational knowledge to increase the amount and quality of writing occurring in such courses as history, science, mathematics and sociology. (2005, p. 9).¹²

Por otro lado, junto con el movimiento «Escribir a través del *curriculum*», el otro que también ha tenido importancia en el ámbito anglosajón es el movimiento «Escribir en las disciplinas» (*Writing in the Disciplines*), que se asocia al anterior, pero con un matiz diferente:

WID refers to both a research movement to understand what writing actually occurs in the different disciplinary areas and a curricular reform movement to offer disciplinary related writing instruction but within a program designed for that purpose (whether university-wide or departmentally located). (2005: pp. 9-10).¹³

Consecuencia de la investigación y de nuevos programas para el desarrollo de las enseñanzas, desde WAC u otras orientaciones han ido surgiendo diferentes iniciativas en países de todo el mundo (Thaiss, 2012). A partir de los años 90 tuvieron un gran desarrollo en las universidades anglosajonas (Molina-Natera, 2012), sin embargo estos modelos no han estado tan presentes en el ámbito hispánico (Martín, 2008). El auge en el estudio de tales iniciativas ha dado lugar a una descripción y relación sistemática de las mismas (Bazerman *et al.*, 2005; Carlino, 2003, 2005c, 2006, 2010 y 2012). Algunas de las que más se llevan a cabo son los centros de escritura, los tutores de escritura, los cursos introductorios, las asignaturas de escritura intensiva y los compañeros de escritura en las asignaturas.

1.3.6.2. *Los centros de escritura*

Los primeros *centros de escritura* surgen a comienzos del siglo xx en Estados Unidos y en Reino Unido, se multiplican y profesionalizan en la década de los setenta en estos dos países; en concreto, en los Estados Unidos, como consecuencia de las políticas universitarias democratizadoras que fomentaron el ingreso de estudiantes con rentas bajas, veteranos de guerra y deportistas de élite (Bazerman y Russell, 1994; Waller, 2002).

¹² Traducción: «La Escritura a través del *curriculum* (WAC), consiste, concretamente, en la atención pedagógica y curricular que se da a la escritura en la universidad en las asignaturas obligatorias que no sean aquellas que se ofrecen en los programas de escritura o composición (localizados en su mayoría en el Departamento de Inglés). El movimiento provee apoyo sistemático, soporte institucional y conocimiento pedagógico para fomentar la cantidad y calidad de la escritura que tiene lugar en disciplinas como Historia, Ciencias, Matemáticas y Sociología.»

¹³ Traducción: «Escribir en las disciplinas consiste tanto en un movimiento de investigación para comprender la escritura que tiene lugar en las diferentes áreas disciplinarias, y también consiste en un movimiento de reforma curricular para ofrecer estrategias de escritura específicas para cada disciplina, pero sin un programa diseñado para tal propósito (ya sea en toda la universidad o en un departamento concreto).»

Veinte años después se implementan en muchas universidades europeas (Björj, Bräuer, Rienecker y Jörgensen, 2003). Tal ha sido el auge de dichos centros que a nivel mundial se creó en los años ochenta la *International Writing Centers Association*, a la que pertenecen en la actualidad asociaciones nacionales e internacionales de centros de escritura como *The Writing Centers Association of Japan*, las diez asociaciones nacionales de centros de escritura en Estados Unidos, la *European Writing Centers Association* o *Middle East-North Africa Writing Centers Alliance*. El surgimiento de estas asociaciones internacionales y nacionales se ha debido a: una preocupación reciente por conocer las estructuras de enseñanza de la escritura en las instituciones de educación superior, consecuencia de la internacionalización de la enseñanza de las lenguas, concretamente del inglés, para fines académicos y profesionales; el auge de internet como recurso para su enseñanza; y, en el ámbito europeo, el impulso promovido para el intercambio de ideas por el Espacio Europeo de Educación Superior (Thaiss, 2012).

Por otro lado, las veinte universidades más valoradas del mundo en el año 2012, según algunos *ranking* como el *Academic Ranking of World Universities* de *Shanghai Jiao Tong University* –sin ánimo de contemplar la polémica que gira en torno a sus indicadores–, tienen centros de escritura. Así, por ejemplo, *Harvard University* cuenta con un programa de escritura desde el año 1872, probablemente el más antiguo de los Estados Unidos.

Dicho esto, los centros de escritura tienen como objetivo ayudar a los estudiantes universitarios de cualquier curso con aspectos relacionados con la escritura y la lectura. Harris (1988, en IWCA, 2013) considera que estos pueden tener diferentes formas, tamaños y configuraciones; y que, generalmente, forman parte de un programa de escritura o centro de aprendizaje en la universidad. Al respecto, hay que señalar que los centros de escritura en la actualidad no son solo espacios físicos, también hay espacios virtuales que cumplen con las mismas funciones gracias al desarrollo de las nuevas tecnologías (Flórez y Gutiérrez, 2011). El término de programa de escritura es más amplio y se refiere a las iniciativas de alfabetización académica que se llevan a cabo en las universidades desde una perspectiva institucional. Los centros de escritura y programas pueden quedar difuminados, puesto que en muchas ocasiones los centros se enmarcan en los programas, y en otras, pese a no ser nombrados así, los centros constituyen un programa en sí o son la esencia del mismo. Es cierto, en todo caso, que en la mayoría de las universidades norteamericanas los centros están dirigidos a estudiantes y que los programas que los engloban fomentan también la investigación en torno a la lectura y a la escritura, la formación del profesorado de diferentes disciplinas, la creación o el asesoramiento para la edición de materiales, etc. Es pertinente insistir en la idea de que esto también se puede realizar desde los centros, por lo que para nuestro estudio ambos términos se entenderán como cuasisinónimos.

Los centros o programas de escritura, aunque varían en servicios, recursos humanos, procedimientos o tamaño, llevan a cabo iniciativas para el desarrollo de la competencia comunicativa en la universidad. Algunos principios en los que suelen coincidir los centros de escritura son que las clases, de entre 15 y 60 minutos, pueden ser impartidas por pares, estudiantes de niveles superiores o profesores. En dichas tutorías, los *tutores de escritura* no califican a los estudiantes. La labor del tutor consiste, a partir de las necesidades específicas de los estudiantes de cualquier nivel, en ayudar a desarrollar sus ideas y a adecuarlas al tipo de texto requerido, sugerir estrategias de escritura, reflexionar sobre los diferentes procesos, revisar los borradores, diagnosticar problemas, etc. (Harris, 1988, en IWCA, 2013). No obstante, las iniciativas son múltiples y así algunos centros de escritura atienden a estudiantes extranjeros con dificultades en la escritura académica de la lengua materna del país, o –sin dejar de tener en cuenta el desarrollo de las destrezas discursivas orales– ofrecen cursos para hablar bien en público o para preparar las presentaciones de las asignaturas. Asimismo, es común que los centros de escritura ofrezcan diferentes tipos de materiales para los estudiantes, desde bibliografía especializada sobre lectura y escritura académica, hasta manuales u orientaciones para citar, escribir la bibliografía, atender a los procesos de composición, o bien con reglas ortográficas y gramaticales, así como diccionarios especializados y manuales de escritura centrados en las disciplinas. La iniciativa de los tutores de escritura es la más consolidada en las universidades norteamericanas (Carlino, 2005c). Una iniciativa parecida a la de los tutores de escritura es la de los *compañeros de escritura en las asignaturas* que, en general, ayudan a los estudiantes mediante la lectura de los borradores dentro de las asignaturas (Bazerman *et al.*, 2005).

1.3.6.3. *Otras iniciativas de alfabetización académica*

Por otro lado, hay que diferenciar las *asignaturas* o *cursos introductorios* de escritura¹⁴, en los que se dan orientaciones básicas sobre habilidades de comunicación oral y escrita en los primeros meses o cursos de las carreras, y las *asignaturas de escritura intensiva*, que se configuran a partir de asignaturas de disciplinas concretas y en las que se da un valor relevante a la redacción. Farris y Smith (1992, en Bazerman *et al.*, 2005) señalan que estas asignaturas –llamadas en inglés *Writing Intensive Courses* (o *WI courses*)– se caracterizan por contar con un número reducido de estudiantes que siguen pautas concretas sobre la escritura de unos textos que revisan con asiduidad y que son retroalimentados por los profesores de dichas asignaturas. Además, las tareas de escritura constituyen un porcentaje variable de la calificación de la asignatura. Un caso similar a estas asignaturas está constituido por los *equipos de escritura* (*team teaching*) en los que un profesor de la disciplina y un especialista en escritura trabajan de forma conjunta en la asignatura. Los

¹⁴ Estas asignaturas introductorias también se han denominado a lo largo de la tesis «asignaturas de escritura académica» y «asignaturas remediales».

dos profesores previamente han reflexionado sobre los géneros propios de la disciplina y las estrategias necesarias para que los estudiantes se apropien de ellos, e imparten la asignatura conjuntamente. Este tipo de iniciativas, tanto las asignaturas de escritura intensiva (Carlino, 2005d) como aquellas impartidas por equipos de escritura (Giudice y Moyano, 2009), hacen que los estudiantes se apropien del discurso concreto de las asignaturas.

1.3.6.4. *Modelo remedial versus modelo transversal de alfabetización académica*

Consecuencia de la puesta en marcha de unas iniciativas o de otras, y de diferentes concepciones sobre la lectura, la escritura, el lenguaje y la alfabetización, se puede concluir –a partir de la clasificación de Carlino (2005a, 2005b)– que hay dos modelos de alfabetización académica en la universidad: uno remedial y otro transversal.

El *modelo remedial* se caracteriza por tener un doble objetivo que es, por un lado, atender al bajo nivel de competencia comunicativa con el que ingresan los estudiantes en la universidad; y, por otro, transmitirles una serie de conocimientos básicos sobre escritura y, en concreto escritura académica, para que se desenvuelvan con éxito durante sus estudios universitarios. Es, por tanto, un modelo *ad interim*, al ser provisional, e *in absentia*, al estar justificado por la ausencia de unos conocimientos propios de la educación obligatoria. Como es de esperar, las iniciativas remediales se llevan a cabo en el primer curso de las carreras universitarias o en los cursos de preingreso, a través de talleres o asignaturas obligatorias u optativas. Estas asignaturas, que son impartidas por profesores especialistas, reciben el nombre de asignaturas o cursos cero, introductorios o de nivelación. En ellas se imparten, normalmente, contenidos generales sobre expresión escrita y comprensión lectora bajo el supuesto de que las habilidades serán transferidas o aplicadas a cualquier contexto, de lo que se infiere que hay una concepción del lenguaje como contenido que se adquiere. Este modelo entiende, también, en palabras de Hernández Zamora (2008), que la lengua y el mundo son cosas distintas, en la medida que es suficiente conocer el conjunto de reglas de la lengua; por lo que la lectoescritura es algo portátil, es decir, algo que se puede aplicar en cualquier contexto una vez apprehendida. El modelo autónomo de alfabetización propuesto por Street (1993) es coherente con esta idea, pues se aprende de forma rápida y al margen del contexto social.

El modelo *transversal*¹⁵ se basa en la idea de que hay que enseñar a leer y a escribir *ex professo* a los estudiantes universitarios, puesto que forman parte de una comunidad discursiva nueva conformada por géneros académicos múltiples y diversos. Además, aboga por una concepción de la escritura como herramienta epistémica que se pone al servicio del aprendizaje de las disciplinas, por lo que las personas idóneas para desarrollar las

¹⁵ Este término ha sido utilizado también por González y Vega (2010).

habilidades de expresión escrita y comprensión lectora son los profesores de tales disciplinas dentro de su propio ámbito de trabajo. Así pues, las iniciativas –coherentes con WAC y WID– se llevan a cabo a lo largo de toda la carrera. Prevalece, por tanto, una idea del lenguaje como capacidad que se desarrolla a lo largo de toda la vida. Frente al modelo remedial, en donde existe una puesta en práctica de iniciativas particulares, responsabilidad de departamentos o cátedras concretas, en el modelo transversal se requiere que las instituciones universitarias se involucren de forma global en la tarea de alfabetizar a sus estudiantes, y generen espacios, recursos materiales y humanos suficientes.

Al respecto, se ha llamado la atención sobre la importancia de que no solo sean aquellos profesores universitarios comprometidos con el desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes los que promuevan la alfabetización académica en la universidad. Es cierto que es una *conditio sine qua non* para que se lleve a cabo, puesto que son los docentes los motores de los cambios, pero no es suficiente. No basta que el cambio en pro de la mejora de la calidad educativa a través de la alfabetización académica se fundamente en iniciativas particulares basadas en la innovación, sino que ha de producirse una toma de conciencia por parte de las instituciones (Carlino, 2005a) para que haya una verdadera reforma en el desarrollo de la competencia comunicativa.

CAPÍTULO 2

METODOLOGÍA

Mi propósito, pues, no es el de enseñar aquí el método que cada cual ha de seguir para dirigir su razón, sino solo exponer el modo como yo he procurado de conducir la mía.

Discurso del método, Descartes

2

En este segundo capítulo de la tesis doctoral se presenta la metodología que se ha tenido en cuenta para llevar a cabo la investigación. Así, se ha clasificado el capítulo en cuatro apartados, que son: hipótesis y objetivos de la investigación, métodos utilizados y pertinencia, estudio comparado y estudio cuantitativo. El primero de los apartados presenta la hipótesis de la que se parte y los tres objetivos de la investigación. Además, se explicita cada uno de los objetivos primero y segundo, a su vez, en otros cuatro y once objetivos, respectivamente. Después, se expone la metodología de la investigación y se presenta una tabla con la estructura, los métodos y los objetivos principales.

En cuanto al tercer apartado, el propio del estudio comparado, atiende a la justificación y pertinencia de utilizar este método para responder a los objetivos propuestos, en concreto, al objetivo primero de la investigación. Posteriormente, se exponen las fases de este estudio que son: diseño, fase analítica o descripción y fase sintética o yuxtaposición y comparación. En el diseño se presenta la parcela de la realidad que ha sido sometida a análisis, es decir, la referida a las políticas sobre alfabetización de los países seleccionados y aquella que responde a las iniciativas llevadas a cabo en las universidades. La primera se contempla a través del análisis de los documentos legislativos a los que se ha tenido acceso consultando las páginas web oficiales de los organismos responsables de la educación en cada país. En cuanto a las iniciativas, la selección se basó en el análisis de buenas prácticas de centros de escritura y en el de la presencia de asignaturas de escritura académica en los planes de estudio de las universidades de los países. Asimismo, en el diseño se justifica la selección de los países objeto de estudio. En la fase analítica se exponen las categorías de comparación, los parámetros comparativos y los indicadores; y la fase sintética recupera los pasos que se seguirán en el Capítulo 3.

Con relación al cuarto y último apartado, dedicado al estudio cuantitativo, este consta de cuatro partes claramente diferenciadas. En primer lugar, se identifican las dimensiones,

los indicadores y los ítems a partir de los cuestionarios de los estudiantes y profesores. En general, estas dimensiones son: opinión sobre la competencia comunicativa, formación en alfabetización académica, prácticas docentes en alfabetización académica y habilidades comunicativas. En cada una de ellas se concretan los indicadores y las variables abordadas en cada uno de los dos instrumentos. La segunda parte presenta el diseño muestral, es decir, el tamaño y las características de la muestra sobre, por ejemplo, la edad, el sexo, el país de residencia, la carrera que cursan los estudiantes, su nota media obtenida en Bachillerato, el nivel de estudios o si han cursado estudios universitarios previos en el caso de los estudiantes; y en el de los profesores, otros también como su experiencia docente. La tercera parte es la dedicada a los instrumentos de obtención de la información, es decir, las características de los cuestionarios, su validación y el procedimiento de aplicación de los mismos. Por último, la cuarta parte da cuenta de las técnicas estadísticas de análisis de los datos.

2.1. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La hipótesis de la que partimos es que existen diferencias en las políticas e iniciativas de diferentes países y universidades destinadas a la alfabetización académica; así como, en la opinión que tienen los estudiantes y profesores universitarios sobre aspectos relacionados con la competencia comunicativa y la alfabetización académica.

Todo lo escrito hasta ahora permite establecer y definir los objetivos principales y específicos que hay en este estudio¹. Como se apreciará a continuación, hay tres objetivos principales. Los dos primeros, a su vez, comprenden una serie de objetivos específicos. Los objetivos de esta investigación son:

1. Conocer y describir las políticas e iniciativas relacionadas con la alfabetización académica en seis países iberoamericanos.
2. Describir y relacionar la opinión que tienen los estudiantes y profesores universitarios sobre aspectos relacionados con la competencia comunicativa y la alfabetización académica.
3. Asociar las políticas e iniciativas de alfabetización académica de seis países iberoamericanos con la opinión de estudiantes y profesores sobre aspectos relacionados con la competencia comunicativa y la alfabetización académica.

El primer objetivo principal, *conocer y describir las políticas e iniciativas relacionadas con la alfabetización académica en seis países iberoamericanos*, contiene tres objetivos específicos a los que se atenderá en la investigación:

¹ El proyecto de tesis fue aprobado el 31 de mayo de 2010 en Consejo de Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. La tesis doctoral comenzó a esbozarse durante el Máster en Calidad y Mejora de la Educación, curso académico 2007-2008, de la Universidad Autónoma de Madrid.

- 1.1. Analizar y valorar la presencia de aspectos relacionados implícita y explícitamente con la alfabetización académica y la competencia comunicativa en la legislación de educación superior de seis países iberoamericanos.
- 1.2. Describir las iniciativas de alfabetización académica en las universidades de los países estudiados.
- 1.3. Buscar y comparar elementos convergentes y divergentes entre los documentos legislativos de los países estudiados.
- 1.4. Realizar un análisis comparado de las políticas e iniciativas de alfabetización académica de seis países iberoamericanos a partir de las convergencias y divergencias localizadas.

En el segundo objetivo de nuestra investigación, se pretende *describir y relacionar la opinión que tienen los estudiantes y profesores universitarios sobre aspectos relacionados con la competencia comunicativa y la alfabetización académica*, a través de los siguientes objetivos específicos:

- 2.1. Describir las características de estudiantes y profesores en cuanto a su opinión sobre la competencia comunicativa y, de forma concreta, sobre la relevancia de dicha competencia, sus dificultades de aprendizaje y la función de la universidad al respecto.
- 2.2. Conocer la formación recibida por los estudiantes en alfabetización académica a través de aspectos como la existencia de un centro de escritura, el tipo de formación, el grado de necesidad que tienen de dicha formación, los materiales didácticos que utilizan para ello y la función de la universidad al respecto.
- 2.3. Conocer la formación recibida por los profesores para el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de sus estudiantes a través de aspectos como el tipo de formación, el grado de necesidad que tienen de dicha formación y la función de la universidad al respecto.
- 2.4. Conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre las prácticas docentes de sus profesores para el desarrollo de sus habilidades de lectura y escritura.
- 2.5. Conocer las prácticas docentes de los profesores para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de sus estudiantes.
- 2.6. Conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre su competencia en las habilidades de lectura y escritura.
- 2.7. Estudiar los efectos que tiene el país de residencia en la formación en alfabetización académica de estudiantes y profesores.

- 2.8. Relacionar los efectos de la formación en alfabetización académica con las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes.
- 2.9. Relacionar los efectos de la formación de los profesores con el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de sus estudiantes en sus prácticas docentes.
- 2.10. Analizar la relación existente entre la formación recibida de estudiantes y profesores, y factores propios de su opinión sobre la competencia comunicativa, las prácticas de los profesores y las habilidades de lectura y escritura.
- 2.11. Estudiar la relación existente entre las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes, y factores propios de su opinión sobre la competencia comunicativa, la formación recibida y las prácticas de los profesores.

Por último, hay un tercer objetivo principal en el estudio que es fruto de la integración de los objetivos principales anteriores y que no se entiende sin haber llevado estos antes a cabo. El final de esta investigación tendrá como conclusiones ideas surgidas a partir de la tarea de *asociar las políticas e iniciativas de alfabetización académica de seis países iberoamericanos con la opinión de estudiantes y profesores sobre aspectos relacionados con la competencia comunicativa y la alfabetización académica* (véase apartado 5.1, y concretamente 5.1.3).

2.2. MÉTODOS UTILIZADOS Y PERTINENCIA

Se parte de la idea de Moylu de que la investigación es una herramienta que permite al ser humano avanzar, progresar y relacionarse para «conseguir sus propósitos y para resolver sus conflictos» (Cohen y Manion, 2002, p. 73). También, al enmarcarse este estudio sobre alfabetización académica en la investigación educativa se entiende que esta persigue «comprender, conocer y explicar la realidad educativa, como base para construir la ciencia y desarrollar el conocimiento científico de la educación» (Bisquerra, 2009, p. 37). Partiendo de estas premisas, en esta investigación confluyen dos grandes paradigmas, el interpretativo y el positivista: el primero está representado en el estudio comparado y el positivista en el estudio cuantitativo. Asimismo, estos estudios se corresponden con los objetivos de la tesis y con un capítulo concreto de la misma, respectivamente (véase Tabla 2.1). La metodología es la siguiente:

- Metodología comparada: pues se considera necesaria para poder establecer la relación entre las diferentes políticas e iniciativas de alfabetización académica en los seis países del estudio, así como para relacionar dichas políticas e iniciativas con la opinión de los estudiantes y profesores, es decir, para responder a los objetivos principales primero y tercero.
- Metodología cuantitativa: que es la que se ha empleado para resolver los problemas planteados por los objetivos específicos del objetivo principal segundo.

El análisis de información mediante metodologías cuantitativas permite, en ocasiones, que los resultados se puedan generalizar ya que hay un fundamento empírico sobre el que se sustentan las conclusiones.

TABLA 2.1.–*Estructura, método y objetivos principales de la investigación*

ESTRUCTURA	MÉTODO/ESTUDIO	OBJETIVOS PRINCIPALES
Capítulo 1 Fundamentación teórica		Revisión de la literatura.
Capítulo 2 Metodología		
Capítulo 3 Estudio comparado	Comparado	OP1. Conocer y describir las políticas e iniciativas relacionadas con la alfabetización académica en seis países iberoamericanos.
Capítulo 4 Estudio cuantitativo	Cuantitativo	OP2. Describir y relacionar la opinión que tienen los estudiantes y profesores universitarios sobre aspectos relacionados con la competencia comunicativa y la alfabetización académica.
Capítulo 5 Conclusiones y prospectiva	Comparado y cuantitativo	OP3. Asociar las políticas e iniciativas de alfabetización de seis países iberoamericanos con la opinión de estudiantes y profesores sobre aspectos relacionados con la competencia comunicativa y la alfabetización académica.

Fuente: elaboración propia.

Como se ha sugerido, no se entiende que la diversidad de paradigmas conlleve que sean incompatibles. Menos aún se considera la tesis de unidad que defiende la idea de un solo paradigma o, de forma más concreta, de una unidad epistemológica. Más bien al contrario, en el proceso de la investigación y en los resultados de la misma los dos paradigmas se apoyan y complementan como se pretende con el objetivo principal tercero.

Esta opción de trabajo, la de la complementariedad entre los paradigmas, en lugar de empobrecer la investigación la potencia:

- a) posibilitando la atención a los objetivos múltiples que pueden darse en una misma investigación;
- b) vigorizándose mutuamente, al brindar puntos de vista y percepciones distintas, más verdaderas y más enriquecedoras que no podrían ofrecerse utilizando una sola de estas formas de investigar por separado; c) contrastando resultados posiblemente divergentes y obligando a replanteamientos o razonamientos más depurados (Sabariego, 2009, pp. 77-78).

El método de investigación utilizado está orientado a la obtención de un conocimiento básico en tanto se pretende ampliar el conjunto de conocimientos sobre un fenómeno educativo como es la alfabetización académica. Pero, pese a esto, hay en esta investigación también una finalidad propia de la investigación aplicada, pues se procura, a través de los dos estudios, obtener una serie de datos que permita ofrecer recomendaciones para el cambio y mejora de la calidad de la educación y, de forma concreta, en el cambio y mejora de las prácticas educativas relacionadas con la alfabetización académica en la universidad, como se apreciará en el Capítulo 5 de esta tesis (véase apartado 5.2).

Se hace necesario, sobre todo a tenor de lo que se mostrará en ese último capítulo de la tesis y en el basado en el estudio comparado, hacer hincapié en que se cumplirá con las propiedades básicas de la comparabilidad (García Garrido, 1982):

- a) Carácter fenomenológico, puesto que el objeto de la investigación tiene una naturaleza que ha permitido que se le pudiera observar tanto a través de documentos como mediante diferentes instrumentos de medida.
- b) Pluralidad, puesto que el acercamiento al objeto de estudio ha sido a través de diversas unidades de análisis: países, universidades, estudiantes y profesores.
- c) Homogeneidad, puesto que se estudiará el mismo nivel educativo, con los mismos instrumentos, en profesores y estudiantes universitarios.
- d) Heterogeneidad, porque las realidades educativas de los países en los que se realiza la investigación son diversas.
- e) Globalidad, puesto que todos tienen elementos en común, entre otros: la pertenencia a la comunidad iberoamericana o el hecho de que la lengua oficial de los países sea el castellano.

2.3. ESTUDIO COMPARADO

2.3.1. Fundamentación

La educación comparada es una disciplina con tradición en los países iberoamericanos. Concretamente, en Latinoamérica algunos de sus precursores fueron Cirigliano y Márquez en Argentina, Filho o Teixeira en Brasil y Villalpando en México. Pese a ello, se ha señalado que, en general, la producción científica en este ámbito es deficitaria (Fernández Lamarra, Mollis y Dono, 2005) o escasa, en concreto, entre las décadas de los 40 y 60 (Acosta, 2011).

Sin embargo, es una disciplina que está en continuo proceso de reinención y mejora, cambiando continuamente tanto en aspectos metodológicos como en las propias fases de la investigación (Diestro, 2011; Manso 2012, Martínez Usarralde, 2006). Tanto en el ámbito internacional (Hilker, 1964; Bereday, 1968) como en España (Ferrer, 1990; Llorent, 1999; García Garrido, 1982) la revisión de las fases ha actuado como un *continuum* a partir del cual los comparatistas han estructurado sus investigaciones.

Teniendo en cuenta las consideraciones de los expertos, en nuestro estudio las fases de la investigación son: diseño o delimitación del estudio, fase analítica o descripción, y fase sintética, en la que se presenta la yuxtaposición y la comparación.

2.3.2. Fases del estudio comparado

2.3.2.1. *Diseño*

En esta fase de la investigación se hizo pertinente, además de definir el método concreto utilizado, presentar la delimitación del objeto de estudio. De ahí que se comience precisando la «parcela de la realidad» (García Garrido, 1982, p. 142) que se sometió a estudio. Esta es doble:

- la referida a las políticas sobre alfabetización académica de los países seleccionados; y,
- la referida a las iniciativas sobre alfabetización académica en las universidades de dichos países.

Así pues, los países constituyen las unidades de comparación, y en un primer momento fueron cuatro: Argentina, Colombia, España y Venezuela. La justificación de la selección de estos cuatro países desde la metodología comparada se fundamentó en que todos los países:

- Formaban parte de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Pertenecían al Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB).
- Estaban integrados en el Espacio Iberoamericano del Conocimiento, iniciativa puesta en marcha por la OEI, el CUIB y la Secretaría General Iberoamericana (SGI).
- Se encontraban en un momento decisivo para la creación del Espacio Común de Enseñanza Superior UEALC (Unión Europea-América Latina y Caribe).
- Tenían sistemas educativos diferentes.
- Contaban con leyes de educación superior promulgadas en un amplio espacio temporal, las tres últimas décadas.

- Compartían como lengua oficial el español, que es lengua oficial en organizaciones supranacionales a las que pertenecía alguno de los países estudiados: OEL, OEA y UE, organizaciones que desarrollan y fomentan políticas educativas.
- Constituían todos juntos una población de alrededor de una tercera parte de los hablantes de español del mundo.

No obstante, y teniendo en cuenta que el objeto de estudio podía ser modulado en función de la inexistencia de datos, se decidió incluir en el estudio dos países más: México y Perú. Si bien es cierto que estos países vienen a corroborar algunos de los fundamentos anteriores –lo que hace que se enriquezca el estudio general– el principal motivo de la inclusión de tales países en la tesis está más relacionado con el estudio cuantitativo que con el comparado. Por tanto, los países estudiados son Argentina, Colombia, España, Perú, México y Venezuela.

Valga señalar que, en cuanto a su extensión, estos seis países constituyen un 42,3% de la extensión total de los países iberoamericanos. Por otro lado, el número de habitantes de los países estudiados representa un 49,5% respecto de los habitantes de Iberoamérica. Por último, en cuanto a la lengua española, con independencia de que en Iberoamérica predomine junto a esta el portugués y de que haya un gran número de lenguas minoritarias, la población de los países objeto de estudio –todos hispanohablantes– supone un 47,7% de todos los habitantes de América Latina y el Caribe, y España.

En todo caso, se ve oportuno explicitar en este apartado la cuestión pues influye en el resto de la investigación. Durante la primera parte del periodo de aplicación de los instrumentos utilizados en la investigación cuantitativa se percibió un bajo índice de respuesta por parte de estudiantes y profesores de los diferentes países debido a diversos factores. Para aumentar la muestra se llevaron a cabo tres estrategias (véase apartado 2.4.4.3.) y una de ellas fue contactar con los responsables académicos (rectores y/o jefes de estudios) de varias universidades iberoamericanas a las que se tenía facilidad de acceso. Entre estas universidades había algunas que pertenecían a los países seleccionados en el proyecto de tesis doctoral y otras que no pertenecían a esos países. La inclusión de estudiantes y profesores de los nuevos países en el estudio cuantitativo se consideró necesaria pues enriquecería el tamaño de una muestra que, pese a que luego aumentó en los países «primarios»², durante un tiempo fue insuficiente.

Decidido esto, era también necesario sopesar la posibilidad de incluir estos países en el estudio comparado. Como se ha mencionado, tanto México como Perú cumplían con algunos fundamentos geopolíticos tenidos en cuenta e, incluso, los legitimaban

² Entiéndase la segunda acepción de la palabra propuesta por el *Diccionario de la Lengua Española*: «Principal».

más. Pero además de esta razón, es decir, la validez de adscripción de México y Perú al cumplir con fundamentos relevantes que justificaban la selección de los países, dos han sido los motivos considerados. En primer lugar, tenía que existir coherencia entre los dos primeros objetivos principales de la tesis y el tercero, aquel que pretende asociar lo que se deriva de los anteriores. Para ello, se hizo necesario incluir el estudio de las políticas de alfabetización mexicanas y peruanas, y de las iniciativas de sus universidades. De otra parte, durante el proceso de reflexión de la fundamentación teórica, se había percibido que aumentar las unidades de estudio con países en donde se intuía que la alfabetización académica no estaba tan desarrollada como en otros países haría que las conclusiones del estudio fueran más solventes.

En cuanto a la delimitación del método comparado utilizado, se consideraron dos técnicas. Así, para atender al primer objeto de estudio, *las políticas sobre alfabetización académica de los países seleccionados*, se utilizó el análisis de documentos legislativos de educación superior vigentes. Los documentos que se tuvieron en cuenta fueron aquellos a los que se podía tener acceso a través de las páginas web de los ministerios de Educación de los diferentes países. Además, en la medida de lo posible, se utilizaron aquellos documentos legislativos propuestos para su promulgación³. Esto, evidentemente, imprime a la investigación un eminente carácter sincrónico y no histórico o diacrónico. Por otro lado, para responder al segundo objeto de estudio, *las iniciativas sobre alfabetización académica en las universidades de dichos países*, se utilizarían dos fuentes de información: por un lado, se creó *ex professo* un instrumento para la obtención de la información y también se consideraron como documentos relevantes para el análisis las páginas web de algunas universidades de los países.

El nuevo instrumento sería respondido por responsables académicos de las universidades de los países, fueran miembros de los equipos directivos de los rectorados o decanatos, o directores o coordinadores de cátedras, departamentos o centros relacionados directamente con la alfabetización académica. Finalmente, este instrumento no se ha tenido en cuenta en la investigación debido a la ausencia de respuesta por parte de las personas a quienes estaba destinado⁴.

Sin duda, esta circunstancia ha operado en detrimento de las conclusiones que se podrían haber obtenido en la investigación. No obstante, ha incrementado la formación del doctorando en tanto que percibe con más claridad que el carácter dinámico de toda investigación no solo está relacionado con el descubrimiento y compren-

³ Entiéndase el término a partir de la tercera acepción de *promulgar* propuesta por el *Diccionario de la Lengua Española*: «Der. Publicar formalmente una ley u otra disposición de la autoridad, a fin de que sea cumplida y hecha cumplir como obligatoria».

⁴ Este instrumento, al igual que los utilizados en el estudio cuantitativo, fue validado por expertos en metodología de la investigación y en el objeto de estudio.

sión de la realidad sino también con la capacidad para adaptar el proceso a una nueva situación no esperada y hacer lo posible por solventarla, y con la aprehensión de que «el comparatista tenga que afrontar acciones metodológicas inicialmente imprevistas» (García Garrido, 1982, pp. 143-44), aunque fuera por defecto. De ahí que, para conocer las iniciativas de alfabetización en las universidades (segundo objeto de estudio del estudio comparado), se haya dado más relevancia de la que en principio tenía al análisis de los datos a partir de las páginas web de diferentes universidades de los países-unidades de comparación.

La elección de estas universidades ha sido controvertida. Téngase en cuenta que en un origen el acceso a las universidades seguiría la misma dinámica que el acceso a los estudiantes y profesores en el estudio cuantitativo, es decir, a través de un muestreo casual o por accesibilidad. Una vez que se hubiera contestado al cuestionario, el análisis de las páginas web vendría a confirmar y ampliar la información que contuvieran los instrumentos de obtención de datos. Al no contar con la respuesta de los cuestionarios, se plantearon otros criterios como el número de matrícula de estudiantes, la titularidad de las instituciones de educación superior o su antigüedad. Estos criterios que serían parámetros comparativos fueron desestimados conforme avanzaba el estudio en pro de otros más arraigados a la finalidad de la investigación, a saber: mostrar buenas prácticas de alfabetización académica a partir de las acciones e iniciativas de las universidades. De esta manera, el continuo asesoramiento por parte de expertos en alfabetización académica y la experiencia del doctorando como coordinador de un centro de escritura universitario sugerían que los criterios fueran más variados. Finalmente, se optó por atender a buenas prácticas de centros de escritura de diferentes universidades. Los principales criterios de elección fueron su variedad, novedad, formación que ofrecían e información en sus páginas web de las iniciativas que llevaban a cabo. También se consideró como indicador las asignaturas de escritura académica presentes en los planes de estudio de algunas carreras de diez universidades de cada uno de los países (véase Anexo 2.1). Se aprecia, así, que las unidades de análisis son diversas, tendencia que se ha señalado como propia en la metodología comparada actual y global (López, 2008).

2.3.2.2. *Fase analítica: descripción*

En esta fase analítica se han realizado diferentes acciones. La fundamental ha sido, además de la recopilación de los datos de las diferentes unidades de comparación, el análisis formal de los mismos. Este análisis cualitativo se ha constituido como un camino de ida y vuelta continuo, y ha tenido como eje primordial el establecimiento de una clasificación de la información obtenida a partir de una escala de categorías de comparación, parámetros comparativos e indicadores (véase Tabla 2.2).

TABLA 2.2.– *Categorías de comparación, parámetros comparativos e indicadores*

CATEGORÍA DE COMPARACIÓN	PARÁMETROS COMPARATIVOS	INDICADORES
Políticas e iniciativas sobre competencia comunicativa y alfabetización académica	Competencia comunicativa	Enseñanza basada en competencias
		Competencia comunicativa
	Dimensiones de la alfabetización	Alfabetización
		Aprendizaje permanente
		Participación en sociedad
		Pensamiento crítico
	Iniciativas en las universidades	Centros de escritura
		Asignaturas obligatorias

Fuente: elaboración propia.

La definición de los cinco primeros indicadores es la siguiente:

- *Enseñanza basada en competencias*: toda referencia a este modelo y, asimismo, referencias a otros conceptos que en el mismo contexto pudieran responder a la idea de competencia adoptada en el Capítulo 1 (véase apartado 1.1.1)
- *Competencia comunicativa*: aquella referencia a la competencia comunicativa y al desarrollo de las habilidades y estrategias que a ella se adscriben, es decir, la comprensión y producción oral y escrita; no obstante, se ha mostrado más atención a las propias del código escrito, es decir, la lectura y la escritura.
- *Alfabetización*: toda referencia explícita al término alfabetización.
- *Aprendizaje permanente*: se define como toda referencia a la función de la universidad de ofrecer formación a lo largo de toda la vida.
- *Participación en sociedad*: se define como toda referencia a la función de la universidad de hacer que sus estudiantes participen en la sociedad, que estén comprometidos con ella.
- *Pensamiento crítico*: se define como toda referencia a la función de la universidad de hacer que sus estudiantes sean reflexivos y críticos.

Como se podrá apreciar (véase apartado 3.1), con el objetivo de comprender el sistema educativo de cada uno de los países-unidades de estudio, en la fase de descripción se presenta información esencial de cada uno de ellos sobre política, geografía, demografía, economía y educación. Asimismo, se enmarca la educación superior de cada uno en su sistema educativo.

Por último, en esta fase, a través del análisis de la legislación vigente, se presenta información relacionada con la competencia comunicativa y la alfabetización académica en la universidad, y una muestra de buenas prácticas de centros de escritura, así como un análisis de las asignaturas de escritura académica en un total de 270 planes de estudio.

2.3.2.3. *Fase sintética: yuxtaposición y comparación*

Señala García Garrido (1982) que la fase sintética o también llamada estudio comparado consta de cuatro componentes fundamentales: selección de datos y de conclusiones analíticas, yuxtaposición de conclusiones y datos seleccionados, comparación valorativa y/o prospectiva y, por último, conclusiones comparativas. En este apartado se atendió a los dos primeros componentes. La selección de datos se hizo a partir de los presentados en la anterior fase. Posteriormente, se representaron y confrontaron los mismos a través de tablas o figuras (concretamente, mapas y gráficos). Si bien, la primera categoría de comparación cuenta con tablas o figuras.

La intención de esta fase fue mostrar que los datos obtenidos eran lo suficientemente pertinentes para alcanzar los objetivos propuestos. Hay que señalar que se pretendió satisfacer esto bajo las premisas de claridad, coherencia, expresividad, globalidad y brevedad.

Posteriormente, en esta fase y con base en los datos descritos y confrontados, se valoraron las convergencias y divergencias de los países-unidades de estudio relacionados con el *tertium comparationis*. Todos los datos han sido esenciales para comprender el estado de la cuestión.

A partir de este momento, se extrajeron las conclusiones que configurarían la fase que se ha venido a llamar *emisión de conclusiones*. Estas son las propias del estudio comparado; pero, también, se pusieron al servicio del objetivo principal tercero de la investigación, aquel en el que se relacionaron las conclusiones de los dos primeros objetivos principales. Esto ha permitido sugerir propuestas para una política de alfabetización académica (véase apartado 5.2).

2.4. ESTUDIO CUANTITATIVO

2.4.1. Fundamentación

Como se ha explicado anteriormente, se ha considerado relevante, además del estudio comparado, realizar un análisis más empírico del objeto de esta investigación. La finalidad de este estudio radica en poder describir o hallar explicaciones que permitan aumentar el conocimiento existente sobre el tema estudiado.

Para realizar este tipo de estudio es necesario partir de los principios establecidos por el paradigma positivista de investigación en ciencias sociales. Este paradigma emplea, preferentemente, información cuantitativa o cuantificable para describir o tratar de explicar los fenómenos o hechos sociales. Así pues, su base epistemológica se centra en el paradigma funcionalista o positivista, que plantea una consecuencia objetiva observable, producida por la presencia de un elemento de un sistema social. Desde este paradigma, el énfasis se pone en la medición objetiva, en la demostración de la causalidad y en la generalización de los resultados obtenidos en la investigación.

Para Escudero (1990), la investigación positivista en educación se caracteriza:

- por ser una investigación empírico-analítica, científico-técnica y reproductiva, y su función respecto a la práctica educativa es intervencionista;
- por que los procesos educativos son entendidos como fenómenos básicamente externos, observables, operacionables y mensurables;
- por que se preocupa por la descripción y formulación de relaciones explicativas de las conductas que ocurren en situaciones educativas;
- por que persigue confirmar la existencia de ciertas concomitancias o relaciones de causalidad entre factores y variables educativas, de modo que puedan formularse proposiciones y conclusiones acerca de qué variables influyen en otras, y cuáles son los principios y leyes que rigen el devenir de los acontecimientos educativos;
- por que la investigación intenta documentar la eficacia de la realidad educativa.

Las metodologías cuantitativas aplicadas a las ciencias sociales también se caracterizan por emplear mecanismos de recogida de información estructurados y sistemáticos, tratando de operacionalizar cada concepto en indicadores e ítems que permitan su medición y su cuantificación. En el siguiente apartado se recoge la operacionalización de los conceptos centrales de esta investigación.

2.4.2. Identificación de dimensiones, indicadores e ítems

En este apartado se recoge una descripción del proceso reflexivo que conduce a la identificación de los ítems empleados para el análisis cuantitativo. Dicho proceso consiste en identificar las dimensiones de análisis, los indicadores en los que se concretan dichas dimensiones y los ítems a través de los cuales se concreta cada uno de los indicadores.

Las dimensiones consideradas en el estudio de los estudiantes son cuatro: *opinión sobre la competencia comunicativa, formación en alfabetización académica, prácticas docentes de alfabetización académica y habilidades comunicativas*. En la Tabla 2.3 se desglosan estas dimensiones y sus correspondientes indicadores.

TABLA 2.3.—*Dimensiones e indicadores considerados en los estudiantes*

DIMENSIONES	INDICADORES
1. Opinión sobre la competencia comunicativa	1.1. Relevancia de la competencia comunicativa
	1.2. Dificultades en la competencia comunicativa
	1.3. Función de la universidad
2. Formación en alfabetización académica	2.1. Existencia de un centro de alfabetización académica
	2.2. Formación en alfabetización académica
	2.3. Grado de necesidad
	2.4. Material didáctico
	2.5. Función de la universidad
3. Prácticas docentes de alfabetización académica	3.1. Prácticas docentes generales de alfabetización académica
	3.2. Tipo de preguntas
4. Habilidades comunicativas	4.1. Habilidades de expresión escrita
	4.2. Habilidades de comprensión lectora

Fuente: elaboración propia.

En el caso de los profesores se consideran tres dimensiones, al haberse incluido las habilidades comunicativas en la tercera, aspecto que se explicará más adelante. En la Tabla 2.4 se desglosan estas dimensiones y sus correspondientes indicadores.

TABLA 2.4.–*Dimensiones e indicadores considerados en los profesores*

DIMENSIONES	INDICADORES
1. Opinión sobre la competencia comunicativa	1.1. Paradigma por competencias
	1.2. Cultura académica
	1.3. Relevancia de la competencia comunicativa
	1.4. Dificultades en la competencia comunicativa
	1.5. Función de la universidad
2. Formación en alfabetización académica	2.1. Existencia de un centro de alfabetización académica
	2.2. Formación en alfabetización académica
	2.3. Grado de necesidad
	2.4. Función de la universidad
3. Prácticas docentes de alfabetización académica	3.1. Prácticas docentes generales sobre alfabetización académica
	3.2. Tipo de preguntas
	3.3. Material didáctico
	3.4. Importancia dada a habilidades de expresión escrita
	3.5. Importancia dada a habilidades de comprensión lectora
	3.6. Referencia a la competencia comunicativa en guía docente o programación

Fuente: elaboración propia.

2.4.2.1. *Dimensión opinión sobre la competencia comunicativa*

La primera dimensión, *opinión sobre la competencia comunicativa*, consta a su vez de tres indicadores en el caso de los estudiantes: *relevancia de la competencia comunicativa*, *dificultades en la competencia comunicativa* y *función de la universidad* (véase Tabla 2.5). El primer indicador atiende a la importancia que los estudiantes dan a la competencia comunicativa tanto en su desarrollo académico en la universidad como en el posterior desarrollo profesional. El segundo indicador responde al hecho de si han tenido algún problema de lectura o escritura antes de comenzar los estudios universitarios o durante la realización de los mismos. Por último, el tercer indicador tiene como objetivo describir la función que los alumnos creen que tiene la universidad respecto a la solución de tales problemas.

TABLA 2.5.—*Dimensión opinión sobre la competencia comunicativa en estudiantes*

INDICADORES	ÍTEMS DE ESTUDIANTES
1.1. Relevancia de la competencia comunicativa	P13.0. La competencia comunicativa es importante para el desarrollo académico
	P13.1. La competencia comunicativa es importante para el desarrollo profesional
1.2. Dificultades en la competencia comunicativa	P13.3. Antes de comenzar mis estudios universitarios, tuve algún problema de lectura o escritura
	P13.5. Durante mis estudios universitarios, he tenido algún problema de lectura o escritura
1.3. Función de la universidad	P13.4. La universidad tiene que solucionar esos problemas (antes de los estudios universitarios)
	P13.6. La universidad tiene que solucionar esos problemas (durante los estudios universitarios)

Fuente: elaboración propia.

En esta primera dimensión, en el cuestionario de los profesores se tienen en cuenta dos indicadores más que son: *paradigma por competencias* y *comunidad discursiva* (véase Tabla 2.6). En el primero se pretende conocer la idea de los profesores sobre la pertinencia del enfoque basado en el desarrollo de las competencias. Asimismo, en el caso de España, hay un ítem que informa sobre la oportunidad que según los profesores puede constituir el Espacio Europeo Educación Superior y su implantación para el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura. El indicador *comunidad discursiva* tiene, a su vez, dos ítems que describen la opinión sobre la necesidad de conocer la forma de comunicación de una comunidad determinada para ingresar en ella, además de conocer sus usos y costumbres; y el hecho de que conocer una disciplina conlleve conocer sus formas de leer y escribir.

TABLA 2.6.–*Dimensión* opinión sobre la competencia comunicativa *en profesores*

INDICADORES	ÍTEMS DE PROFESORES
1.1. Paradigma por competencias	P16.0. Enfoque de enseñanza basado en el desarrollo de las competencias se debe emplear en la enseñanza universitaria
	P16.14. España: El EEES y su implantación constituyen una oportunidad para el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura en los alumnos universitarios
1.2. Comunidad discursiva	P16.6. Para ingresar en una comunidad determinada, además de sus usos y costumbres, hay que conocer la forma que la comunidad tiene de comunicarse
	P16.13. Conocer una disciplina implica conocer sus formas de leer y escribir
1.3. Relevancia en la competencia comunicativa	P16.1. La competencia comunicativa es importante para el desarrollo académico
	P16.2. La competencia comunicativa es importante para el desarrollo profesional
	P16.3. La lectura y la escritura son habilidades que ya se han de haber obtenido antes de comenzar la universidad
	P16.11. La lectura y la escritura son herramientas de aprendizaje de las disciplinas universitarias
	P16.12. La competencia de lectura y escritura es importante para usted en la enseñanza de su disciplina
1.4. Dificultades en la competencia comunicativa	P16.4. Los estudiantes de primer curso presentan problemas
1.5. Función de la universidad	P16.5. La universidad tiene que solucionar los problemas de CC que tienen los estudiantes al ingresar en ella

Fuente: elaboración propia.

Es preciso hacer alguna aclaración sobre los indicadores de esta dimensión que aparecen en el cuestionario de los profesores. El indicador de *relevancia de la competencia comunicativa* incluye tres ítems más respecto del de los estudiantes. Estos ítems describen la opinión de los profesores sobre si la lectura y la escritura son habilidades que se han de haber obtenido antes de empezar la universidad, si son herramientas de aprendizaje de las disciplinas universitarias y si son importantes para ellos en la enseñanza de su disciplina. En el indicador de *dificultades en la competencia comunicativa*, el único ítem que hay describe si los estudiantes de primer curso presentan problemas; y en el indicador relacionado con la *función de la universidad* el ítem incluido recoge si esta ha de resolver los problemas de aquellos estudiantes que ingresan.

2.4.2.2. *Dimensión formación en alfabetización académica*

La dimensión de formación en alfabetización académica consta de cinco indicadores en el cuestionario de los estudiantes que son *existencia de un centro de alfabetización académica*, *formación en alfabetización académica*, *grado de necesidad* de dicha formación, *material didáctico de alfabetización académica* utilizado y *función de la universidad* (véase Tabla 2.7).

El primer indicador describe la *existencia de un centro o programa de alfabetización académica* en la facultad o universidad en donde estudian los alumnos. El segundo indicador describe si los alumnos han recibido formación o ayuda, dentro o fuera del centro, y a través de qué método: asignaturas obligatorias, opcionales, de forma autodidacta, etc. Esta formación también se relaciona con los otros indicadores que son el *grado de necesidad* que se tiene de la misma, y el conocimiento, uso y tipo de *materiales didácticos* relacionados con la lectura y la escritura en la universidad que usan los estudiantes. Por último, el indicador *función de la universidad* describe, en este caso, la pertinencia de recibir formación en este ámbito al ingresar en la universidad y durante los estudios universitarios, teniendo también en cuenta si las habilidades comunicativas han de haber sido obtenidas antes de comenzar la universidad.

TABLA 2.7.–*Dimensión formación en alfabetización académica en estudiantes*

INDICADORES	ÍTEMS DE ESTUDIANTES
2.1. Centro de alfabetización académica	P9.0. Tiene su centro un centro o programa específico de alfabetización académica
	P9.1. El centro/programa me ha ayudado puntualmente
	P9.2. He recibido formación por parte del centro/programa
	P9.3. Otros (tipos de formación ofrecida por el centro).
2.2. Formación en alfabetización académica	P10.0 Ha recibido formación sobre alfabetización académica
	P10.1. Asignatura obligatoria
	P10.2. Asignatura opcional
	P10.3. Autodidacta
	P10.4. Otros (tipos de formación recibida)
2.3. Grado de necesidad	P11.0. Señale grado de necesidad de esta formación
	P12.0. Conoce algún material didáctico
2.4. Material didáctico de AA	P12.1. Lo utiliza
	P12.2. Tipo de documentos utilizados

TABLA 2.7 (cont.).—*Dimensión formación en alfabetización académica en estudiantes*

INDICADORES	ÍTEMS DE ESTUDIANTES
2.5. Función de la universidad	P13.7. Los estudiantes debemos recibir formación sobre cómo se escribe y se lee en la universidad, cuando ingresamos en ella
	P13.8. Los estudiantes debemos recibir formación sobre cómo se escribe y se lee en la universidad, durante todos nuestros estudios
	P13.2. La lectura y la escritura son habilidades que ya se han de haber obtenido antes de comenzar la universidad

Fuente: elaboración propia.

En el caso del cuestionario de los profesores los indicadores son *centro de alfabetización académica*, *formación en alfabetización académica*, *grado de necesidad* y *función de la universidad* (véase Tabla 2.8). *Grosso modo*, coinciden los ítems con el cuestionario de los estudiantes salvo en dos cuestiones. En cuanto al indicador de *formación en alfabetización académica* interesa saber si los profesores han recibido formación para la didáctica de la lectura y la escritura, independientemente de que haya sido en un centro o no, ya que habría podido ser en congresos, cursos o a través de otros medios. El indicador de *función de la universidad* incluye, además, la idea de evaluación de la competencia comunicativa en tanto que describe si los estudiantes universitarios tienen que ser evaluados sobre la misma durante sus estudios universitarios y al finalizarlos.

TABLA 2.8.—*Dimensión formación en alfabetización académica en profesores*

INDICADORES	ÍTEMS DE PROFESORES
2.1. Centro de alfabetización académica	P12.0. Tiene su universidad un centro específico de alfabetización académica
	P12.1. Pertenezco a ese centro
	P12.2. Colaboro en ese centro
	P12.3. El centro me ha asesorado
	P12.4. He recibido formación por parte del centro
	P12.5. Otros aspectos sobre el centro de alfabetización académica
2.2. Formación en alfabetización académica	P13.0. Ha recibido formación sobre alfabetización académica
	P13.1. Sí, dentro de un programa o centro de alfabetización académica
	P13.2. Sí, fuera de un programa o centro de alfabetización académica

TABLA 2.8 (cont.).—Dimensión formación en alfabetización académica en profesores

INDICADORES	ÍTEMS DE PROFESORES
2.2. Formación en alfabetización académica	P13.3. Sí, congreso sobre lectura
	P13.4. Sí, congreso sobre escritura
	P13.5. Sí, curso sobre lectura
	P13.6. Sí, curso sobre escritura
	P13.7. Sí, conferencia sobre lectura
	P13.8. Sí, conferencia sobre escritura
	P 13.9. Otros lectura
	P13.10. Otros escritura
2.3. Grado de necesidad	P14. Señala el grado de necesidad de esa formación
2.4. Función de la universidad	P16.7. Los estudiantes deben recibir formación sobre cómo se escribe y se lee en la universidad cuando ingresan en ella
	P16.8. Los estudiantes deben recibir formación sobre cómo se escribe y se lee en la universidad durante sus estudios universitarios
	P16.9. Los estudiantes deben ser evaluados sobre sus habilidades de lectura y escritura durante sus estudios universitarios
	P16.10. Los estudiantes deben ser evaluados sobre sus habilidades de lectura y escritura al finalizar sus estudios universitarios

Fuente: elaboración propia.

2.4.2.3. Dimensión *prácticas docentes de alfabetización académica*

La dimensión *prácticas docentes de alfabetización académica* tiene dos indicadores en el cuestionario de los estudiantes que son *prácticas docentes generales de alfabetización académica/percepción del profesor como modelo lingüístico* y *tipo de preguntas* (véase Tabla 2.9). El primer indicador describe algunas prácticas que, como se han presentado en los apartados anteriores, están relacionadas con el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura no solo en asignaturas destinadas a ello de forma específica sino en cualquier disciplina. Algunas de esas prácticas son si el profesor da seguimiento a los textos que escriben los estudiantes, si les muestra textos similares a los que tienen que escribir, si facilita un documento con orientaciones para la lectura o escritura de los textos, si escribe con ellos fragmentos de los textos, si corrige en público los textos y exámenes, si hace que reescriban los textos y exámenes una vez corregidos. Como se puede apreciar, muchas de estas prácticas darán cuenta del tipo de «modelo lingüístico» que es el profesor para sus estudiantes. El segundo indicador se relaciona con el *tipo de preguntas* que predomina en las tareas que realizan los alumnos. Para ello se describe el predominio de preguntas en las tareas y exámenes en los que reproducen, relacionan y se aportan argumentos personales.

TABLA 2.9.–*Dimensión prácticas docentes de alfabetización académica en estudiantes*

INDICADORES	ÍTEMS DE ESTUDIANTES
3.1. Prácticas docentes generales de alfabetización académica/percepción del profesor como modelo lingüístico	P14.0 El profesor da seguimiento a los textos escritos
	P14.4 El profesor muestra a los estudiantes textos similares
	P14.5 El profesor facilita un documento con orientaciones
	P14.6 El profesor escribe con sus estudiantes fragmentos de los textos
	P14.7 El profesor corrige en público los textos
	P14.8 El profesor hace que se reescriban los trabajos
	P14.9 El profesor corrige en público los exámenes
3.2. Tipo de preguntas	P14.10 El profesor hace que se reescriban los exámenes
	P14.1 Predominan las preguntas en las que se reproducen los contenidos
	P14.2 Predominan las preguntas en las que se relacionan ideas
	P14.3 Predominan preguntas en las que se aportan argumentos personales

Fuente: elaboración propia.

En el cuestionario de los profesores se incluyen tres indicadores más (véase Tabla 2.10). Uno está relacionado con el *material didáctico* recomendado a los estudiantes. Nótese que este indicador se tiene en cuenta también en los estudiantes pero en la dimensión de *formación en alfabetización académica* pues en ese caso interesa saber el uso de tales materiales por parte de los estudiantes; y en los profesores interesa saber si, como se acaba de plantear, recomiendan los materiales que pueden conocer y el tipo de materiales que recomiendan. Algo similar sucede con los otros dos indicadores, los relacionados con las *habilidades de escritura* y las *habilidades de lectura*. Se entiende que deben incluirse en esta dimensión al atender a la importancia que los profesores dan, como práctica docente, a tales habilidades cuando realizan cualquier tarea con sus estudiantes. En cambio, en el caso de los estudiantes, se han decidido incluir estos indicadores en una dimensión concreta (véase apartado 5.1.4.). Los ítems que se han incluido en estos dos indicadores se presentan de acuerdo con las propuestas de diferentes autores referidos en el Capítulo 1 (véanse apartados 1.3.4.1 y 1.3.5). Por último, se incluye un indicador que describe la presencia que tiene la competencia comunicativa en las guías docentes o programaciones de los profesores.

TABLA 2.10.–*Dimensión prácticas docentes de alfabetización académica en profesores*

INDICADORES	ÍTEMS EN PROFESORES
3.1. Prácticas docentes generales de alfabetización académica	P17.0. Hay seguimiento de los textos que escribe el estudiante
	P17.4. Muestra textos similares
	P17.5. Facilita un documento con orientaciones
	P17.6. Escribe con sus estudiantes fragmentos similares
	P17.7. Entregados los trabajos, corrige en público los textos
	P17.8. Hace que se reescriban los trabajos
	P17.9. Corrige en público los exámenes
	P17.10. Hace que se reescriban los exámenes ya corregidos
3.2. Tipo de preguntas	P17.1. Predominan las preguntas en las que se reproducen los contenidos
	P17.2. Predominan las preguntas en las que se relacionan ideas
	P17.3. Predominan las preguntas en las que se tienen que aportar argumentos personales
3.3. Material didáctico	P15.0. Conoce algún material didáctico de AA para los estudiantes
	P15.1. Lo recomienda
	P15.2. Referencia bibliográfica del material
3.4. Importancia dada a habilidades de escritura	P18.0. Ser capaz de formular con pocas palabras el objetivo de una comunicación escrita
	P18.1. Tener en cuenta que el lector tiene unas características
	P18.2. Reflexionar sobre lo que quiere decir
	P18.3. Utilizar soportes escritos para anotar las ideas
	P18.4. Saber consultar fuentes de información diversas
	P18.5. Aplicar técnicas diversas de organización de ideas
	P18.6. Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir
	P18.7. Ser flexible para reformular los objetivos conforme avanza el texto
	P18.8. Trazar un esquema de redacción
	P18.9. Saber redactar concentrándose en diversos aspectos del texto
	P18.10. Buscar un lenguaje compartido con el lector

TABLA 2.10 (cont.).–Dimensión prácticas docentes de alfabetización académica en profesores

INDICADORES	ÍTEMS DE PROFESORES
3.4. Importancia dada a habilidades de escritura	P18.11. Introducir en el texto ayudas para el lector
	P18.12. Saber comparar el texto producido con ideas previas
	P18.13. Saber leer de forma selectiva, concentrándose en los contenidos
	P18.14. Saber leer de forma selectiva, concentrándose en la forma
	P18.15. Revisar continuamente
	P18.16. Saber dar prioridad a los errores
3.5. Importancia dada a habilidades de lectura	P19.0. Utilizar el contexto para dar significado a palabras desconocidas
	P19.1. Elegir el significado correcto de una palabra según contexto
	P19.2. Utilizar el diccionario
	P19.3. Pasar por alto palabras nuevas
	P19.4. Entender el mensaje global
	P19.5. Buscar y encontrar información específica
	P19.6. Discriminar las ideas importantes de las secundarias
	P19.7. Comprender el texto con todos sus detalles
	P19.8. Seguir la organización de un texto
	P19.9. Identificar la/s idea/s principal/es
	P19.10. Leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente
	P19.11. Reconocer la intención del autor del texto
	P19.12. Tener en cuenta la comunidad en la que el texto se produce
3.6. Referencias a CC en guía docente o programación	P20.0. Hace referencia a la CC en la guía docente
	P20.1. Presentación de la asignatura
	P20.2. Requisitos o recomendaciones
	P20.3. Competencias que se pretenden desarrollar
	P20.4. Objetivos

TABLA 2.10 (cont.).–*Dimensión prácticas docentes de alfabetización académica en profesores*

INDICADORES	ÍTEMS DE PROFESORES
3.6. Referencias a CC en guía docente o programación	P20.5. Contenidos
	P20.6. Metodología
	P20.7. Materiales u otros recursos
	P20.8. Sistema de evaluación
	P20.9. Criterios de evaluación
	P20.10. Otros

Fuente: elaboración propia.

2.4.2.4. *Dimensión habilidades comunicativas*

La dimensión *habilidades comunicativas* aparece de forma específica en los estudiantes. Está dividida en dos indicadores, *habilidades de expresión escrita* y *habilidades de comprensión lectora* (véase Tabla 2.11), cuyas variables coinciden con las de los indicadores de los profesores. Estas dos dimensiones, como se ha mostrado en los apartados precedentes, responden a las habilidades comunicativas básicas de expresión escrita y comprensión lectora. En esta investigación se ha optado por describir tales habilidades aunque en la cultura académica universitaria los estudiantes universitarios tienen que tener otras habilidades de lectura y escritura.

TABLA 2.11.–*Dimensión habilidades comunicativas en estudiantes*

INDICADORES	ÍTEMS DE ESTUDIANTES
4.1. Habilidades de expresión escrita	P15.0. Formula con pocas palabras el objetivo de una comunicación escrita
	P15.1. Tiene en cuenta que el lector del texto tiene unas características concretas
	P15.2. Reflexiona sobre lo que quiere decir
	P15.3. Anota las ideas que tiene
	P15.4. Consulta fuentes de información diversas
	P15.5. Aplica técnicas de organización de ideas

TABLA 2.11 (cont.).–*Dimesión habilidades comunicativas en estudiantes*

INDICADORES	ÍTEMS DE ESTUDIANTES
4.1. Habilidades de expresión escrita	P15.6. Se forma una imagen concreta de lo que quiere escribir
	P15.7. Es flexible para reformular los objetivos conforme avanza el texto
	P15.8. Traza un esquema de redacción
	P15.9. Redacta concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto
	P15.10. Busca un lenguaje compartido con el lector
	P15.11. Introduce en el texto redactado ayudas al lector
	P15.12. Sabe comparar el texto producido con los planes previos
	P15.13. Sabe leer de forma selectiva, concentrándose en los contenidos
	P15.14. Sabe leer de forma selectiva, concentrándose en la forma
	P15.15. Revisa continuamente
4.2. Habilidades de comprensión lectora	P15.16. Da prioridad a los errores
	P16.0. Utiliza el contexto para dar significado a las palabras que desconoce
	P16.1. Elige el significado correcto de una palabra según el contexto
	P16.2. Utiliza el diccionario
	P16.3. Pasa por alto palabras nuevas
	P16.4. Entiende el mensaje global
	P16.5. Busca y encuentra información específica
	P16.6. Discrimina las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes
	P16.7. Comprende el texto con todos sus detalles
	P16.8. Sigue la organización de un texto o de un libro
	P16.9. Identifica la/s idea/s principal/es
	P16.10. Lee entre líneas, es decir, comprende ideas no formuladas explícitamente
	P16.11. Reconoce la intención del autor del texto

Fuente: Elaboración propia a partir de la clasificación de Cassany *et al* (1994).

2.4.3. Diseño muestral: tamaño y características de la muestra

2.4.3.1. *Muestra de estudiantes*

La muestra de estudiantes se ha obtenido de ambos sexos de seis países iberoamericanos (Argentina, Colombia, España, México, Perú y Venezuela) que cursa estudios superiores en alguna de las universidades que se recogen, por orden alfabético, en la Tabla 2.12.

TABLA 2.12.– *Universidades consideradas en la muestra de estudiantes por países*

País	UNIVERSIDAD
Argentina	Universidad de Buenos Aires
	Universidad Nacional de Córdoba
	Universidad Nacional de Cuyo
	Universidad Nacional de La Plata
	Universidad Nacional General Sarmiento
Colombia	Universidad Antioquia
	Universidad Autónoma del Caribe
	Universidad de Cartagena
	Universidad de Ibagué
	Universidad del Valle
	Universidad Industrial de Santander
	Universidad Sergio Arboleda
España	Universidad Autónoma de Madrid
	Universidad de Córdoba
	Universidad Pablo de Olavide
México	Universidad Marista
	Universidad Marista de Guadalajara
Perú	Universidad Marcelino Champagnat
Venezuela	Universidad Católica del Táchira
	Universidad de los Andes
	Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Fuente: elaboración propia.

El tipo de muestreo realizado se caracteriza por ser un muestreo no probabilístico casual o por accesibilidad ya que la selección de los estudiantes que constituyen la muestra se realizó a través de contactos previos establecidos bien con miembros de los equipos directivos de las universidades o facultades, bien con profesores que se encargaron de facilitar los cuestionarios a los estudiantes. Es decir, se ha utilizado como

muestra «a individuos a los que se tiene facilidad de acceso, dependiendo de distintas circunstancias» (Sabariego, 2009, p. 148)⁵.

El total de estudiantes que respondió al cuestionario es de 546 sujetos, lo que constituye una muestra suficiente para realizar los análisis estadísticos requeridos para alcanzar los objetivos del estudio. No obstante, al no tratarse de un muestreo aleatorio simple, téngase en cuenta que las condiciones de inferencia e interpretación de los datos no se ajustan a las totalmente requeridas en este tipo de operaciones estadísticas. Este hecho no resta capacidad interpretativa a los resultados de esta tesis para ayudar a comprender el estado de la cuestión sobre la alfabetización académica en Iberoamérica, sobre todo, cuando dan soporte a la integración de este estudio cuantitativo con el estudio comparado.

A continuación, se ofrece un análisis del perfil de los estudiantes que atiende a las siguientes variables socio-demográficas: país de residencia, sexo, edad, nivel (véase Figura 2.1), área de estudios de los encuestados (véanse Tabla 2.13 y Figura 2.2), estudios universitarios previos (véase Figura 2.3) y nota media del Bachillerato (véanse Tabla 2.14 y Figura 2.4).

En cuanto al *país de residencia*, se observa que los seis países incluidos en el estudio alcanzan una representatividad considerable en la muestra. El mayor porcentaje de la muestra está representado por España y Venezuela, los cuales obtienen un 26,15% y un 25,05%, respectivamente. El resto de países tiene una representatividad no inferior al 10%, lo que indica que no hay menos de cincuenta estudiantes de cada país.

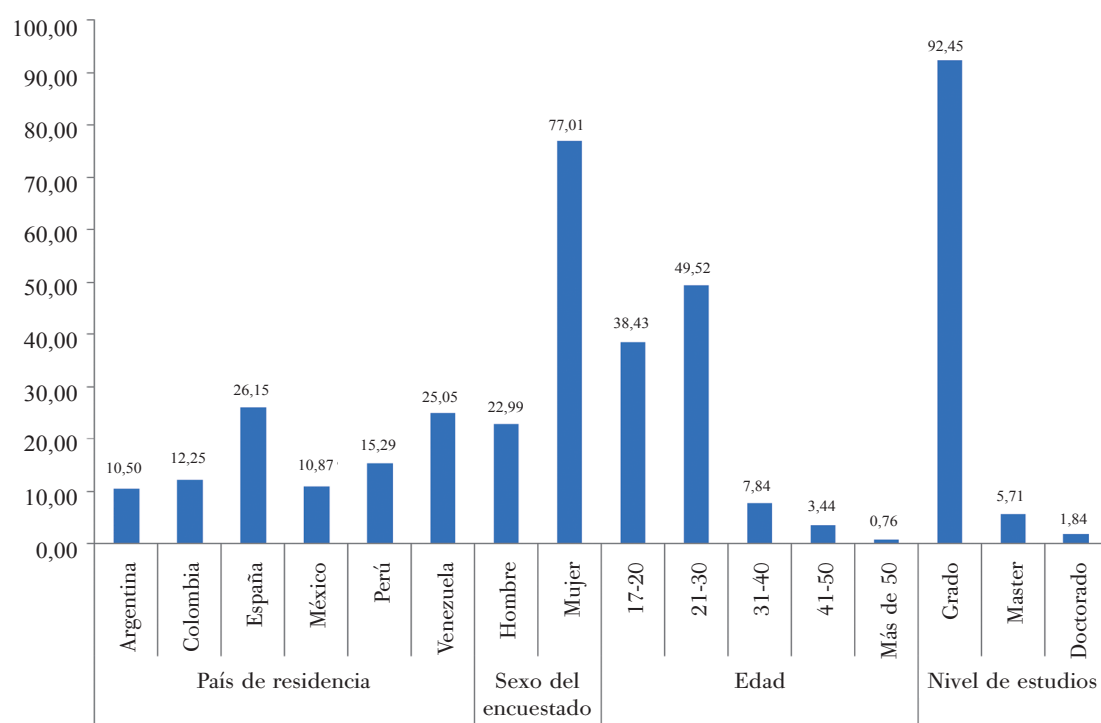
En cuanto al *sexo* de los encuestados, se observa que hay una mayor representación de las mujeres, las cuales alcanzan un 77% del total de la muestra, frente al 23% representado por los hombres. Este dato está muy relacionado con el área de estudios que cursan, pues la gran mayoría de los estudiantes son de carreras de Humanidades, sobre todo de Educación, lo que corresponde con estudios en los que predominan las personas de sexo femenino (Bustos, 2003; Papadópulos y Radakovich, 2006; Wirth, 2004).

Sobre la *edad* del alumnado, se observa una gran variedad, debido a que dentro de la muestra encontramos estudiantes que oscilan entre los 17 y los 59 años. El grupo con una mayor representación es el que se encuentra entre los 21 y los 30 años (49,52%), seguido del de aquellos estudiantes que tienen entre 17 y 20 años (38,43%). Frente a esto, los grupos de edad menos representados en la muestra son los que se hallan en los rangos de edad superiores a los 30 años. Así, el 7,84% corresponde a personas entre 31 y 40 años, el 3,44% a las personas que tienen entre 41 y 50 y finalmente, el alumnado que supera los 50 años de edad, representa el 0,76% del total.

⁵ Llámese la atención sobre el hecho de que para la misma autora en el muestro intencional «se seleccionan sujetos particulares que son expertos en un tema o relevantes como fuentes importantes de información según criterios establecidos previamente» (2009, p. 148).

Otro de los aspectos a tener en cuenta en los resultados es el *nivel de estudios* que cursa el estudiante. La gran mayoría de los estudiantes de la muestra objeto de estudio está cursando actualmente estudios de grado (el 92,45 %) mientras que los estudiantes de posgrado, más concretamente de máster y doctorado, se ven representados en la muestra en tan solo un 7,55%, un 5,71%, y un 1'84% del total, respectivamente.

FIGURA 2.1.–*Muestra de estudiantes: país de residencia, sexo, edad y nivel de estudios (en %)*



Fuente: elaboración propia.

En cuanto al *área de estudios* (véase Tabla 2.13), se observa una mayor representación de las personas que estudian Humanidades (97,21%) frente a los que cursan estudios de Ciencias (2,79%).

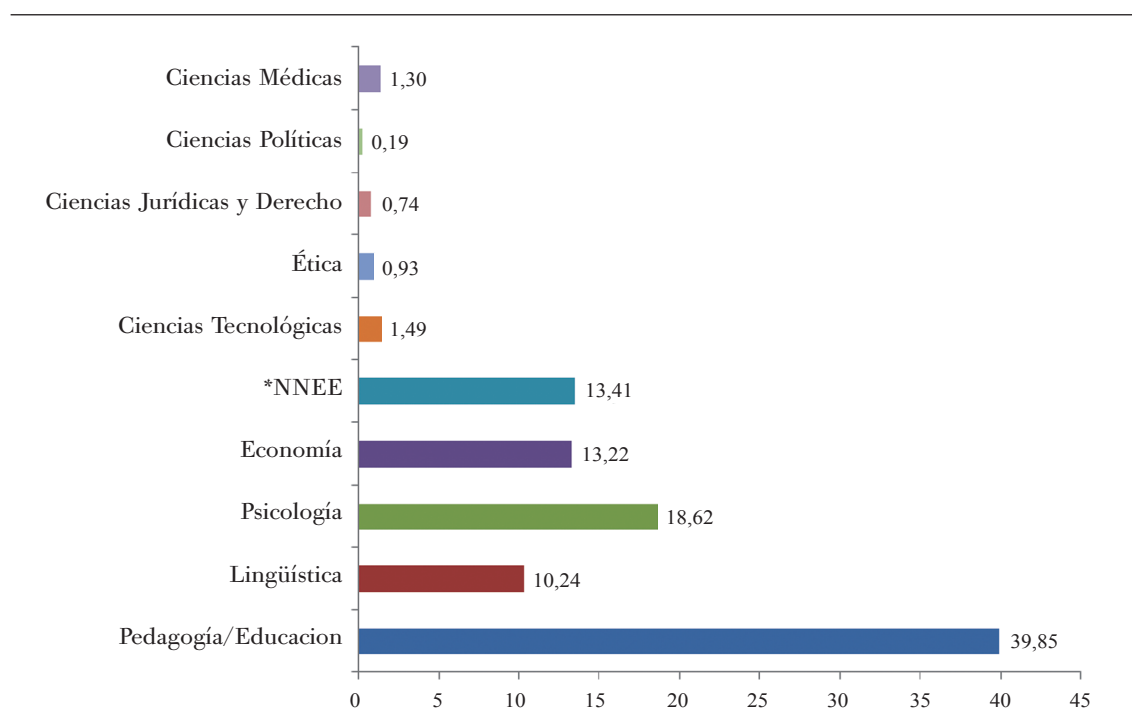
TABLA 2.13.–*Recuento y porcentaje de estudiantes de la muestra por área de estudios*

	RECuento	PORCENTAJE VÁLIDO
Ciencias Experimentales y de la Salud	15	2,79
Ciencias Sociales, Humanísticas, Jurídicas y Económicas	522	97,21
Total	537	100,00

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 2.2 se detallan las diferentes áreas a las que pertenecen los alumnos de la muestra. Esta clasificación se ha realizado a partir de la nomenclatura internacional para los campos de la Ciencia y la Tecnologías de UNESCO (UNESCO, 1988).

FIGURA 2.2.—Recuento y porcentaje de alumnos de la muestra por área

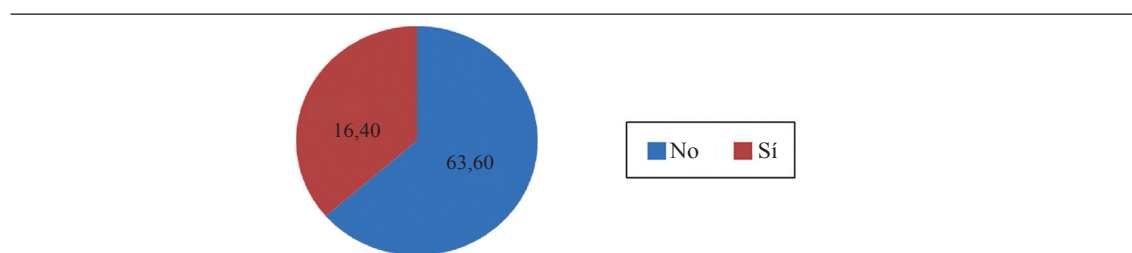


* Otras (NNEE) hace referencia a las carreras de Comunicación Social y Periodismo, y Dirección y Producción de Radio y Televisión

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a los *estudios universitarios previos* de los estudiantes que han participado en la investigación, del total de la muestra, el 63,60% de los encuestados afirma no haber realizado con anterioridad estudios universitarios, mientras un 36,40% son estudiantes con estudios universitarios anteriores (véase Figura 2.3).

FIGURA 2.3.—Estudiantes con estudios universitarios previos (en %)



Fuente: elaboración propia.

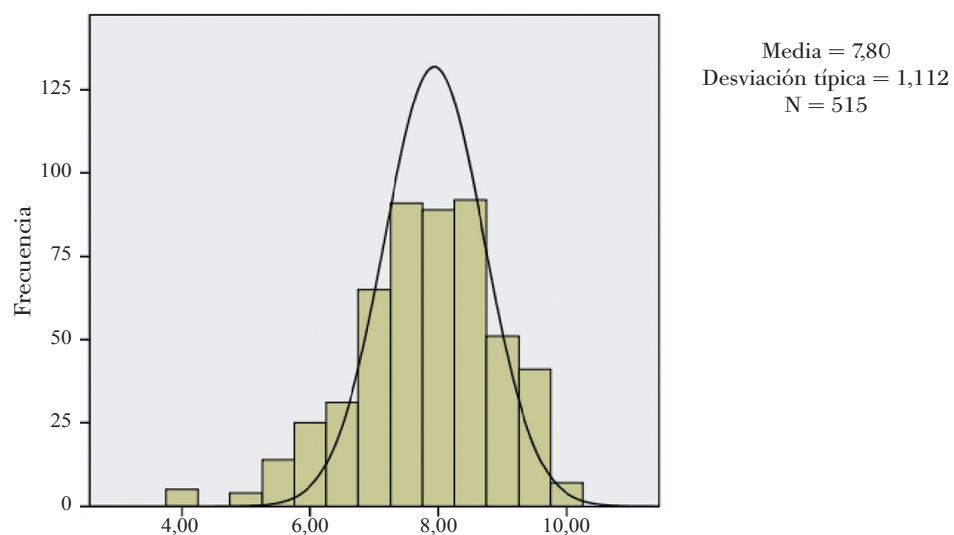
En cuanto a la *nota media de bachillerato*, los resultados obtenidos indican que, en general, el alumnado ha obtenido una buena calificación media en Bachillerato (véanse Tabla 2.14 y Figura 2.4). La nota media de los estudiantes de la muestra se sitúa en 7,80 con una desviación típica de 1,11. Ese resultado se corrobora al observar que la mayor parte los alumnos han obtenido una calificación entre 7,50 y 8,50 (véase Figura 2.4).

TABLA 2.14.–*Calificación media obtenida por los estudiantes en Bachillerato*

	CALIFICACIÓN MEDIA	TOTAL	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	4,00	5	0,97
	5,00	4	0,78
	5,50	14	2,72
	6,00	25	4,85
	6,50	31	6,02
	7,00	65	12,62
	7,50	91	17,67
	8,00	89	17,28
	8,50	92	17,86
	9,00	51	9,90
	9,50	41	7,96
	10,00	7	1,36
Total		515	
Perdidos	Sistema	31	
Total		546	

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 2.4.–*Calificación media obtenida por los estudiantes en Bachillerato*



Fuente: elaboración propia.

2.4.3.2. *Muestra de profesores*

La muestra de profesores se ha conseguido mediante muestreo no probabilístico intencional, a través de contactos individuales con profesores universitarios; y mediante un muestreo casual o por accesibilidad puesto que tanto esos profesores universitarios como miembros del equipo directivo de facultades o universidades establecieron nuevos contactos y distribuyeron los cuestionarios.

El profesorado incluido en la muestra imparte docencia en enseñanzas universitarias en alguna de las universidades o centros universitarios que se recogen en la Tabla 2.15.

TABLA 2.15.– *Universidades consideradas en la muestra de profesores por países*

País	UNIVERSIDAD
Argentina	Universidad de Buenos Aires
	Universidad Nacional de Córdoba
	Universidad Nacional de Cuyo
	Universidad Nacional de La Plata
	Universidad Nacional de Tucumán
	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
Colombia	Corporación Universitaria Minuto de Dios
	Institución Universitaria de Envigado
	Universidad de Antioquia
	Universidad Antonio Nariño
	Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
	Universidad Cooperativa de Colombia (sede Santa Marta)
	Universidad de Ibagué
	Universidad del Atlántico
	Universidad del Norte
	Universidad del Valle
	Universidad Industrial de Santander
	Universidad Libre
	Universidad Nacional Abierta y a Distancia
España	Universidad Autónoma de Madrid
	Universidad Complutense de Madrid
	Universidad de Barcelona
	Universidad de Córdoba
	Universidad de Málaga
	Universidad Europea de Madrid
	Universidad Miguel Hernández de Elche
	Universidad Nacional de Educación a Distancia
	Universidad Pablo de Olavide
	Universidad Pontificia Comillas
	Universidad Rey Juan Carlos

TABLA 2.15 (cont.).– Universidades consideradas en la muestra de profesores por países

País	UNIVERSIDAD
México	Universidad Autónoma de San Luis Potosí
	Universidad Autónoma de la Ciudad de México
	Universidad Interamericana para el Desarrollo
	Universidad Marista Ciudad de México
	Universidad Marista de Guadalajara
	Universidad Marista de Mérida
	Universidad Mexiquense del Bicentenario
Perú	Instituto Pedagógico Nacional
	Universidad de Piura
	Universidad Marcelino Champagnat
	Universidad Nacional San Agustín
Venezuela	Instituto Universitario Politécnico Santiago Mariño–Cabimas
	Universidad Católica del Táchira
	Universidad Central de Venezuela
	Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
	Universidad Pedagógica Experimental Libertador
	Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín
	Universidad Simón Rodríguez

Fuente: elaboración propia.

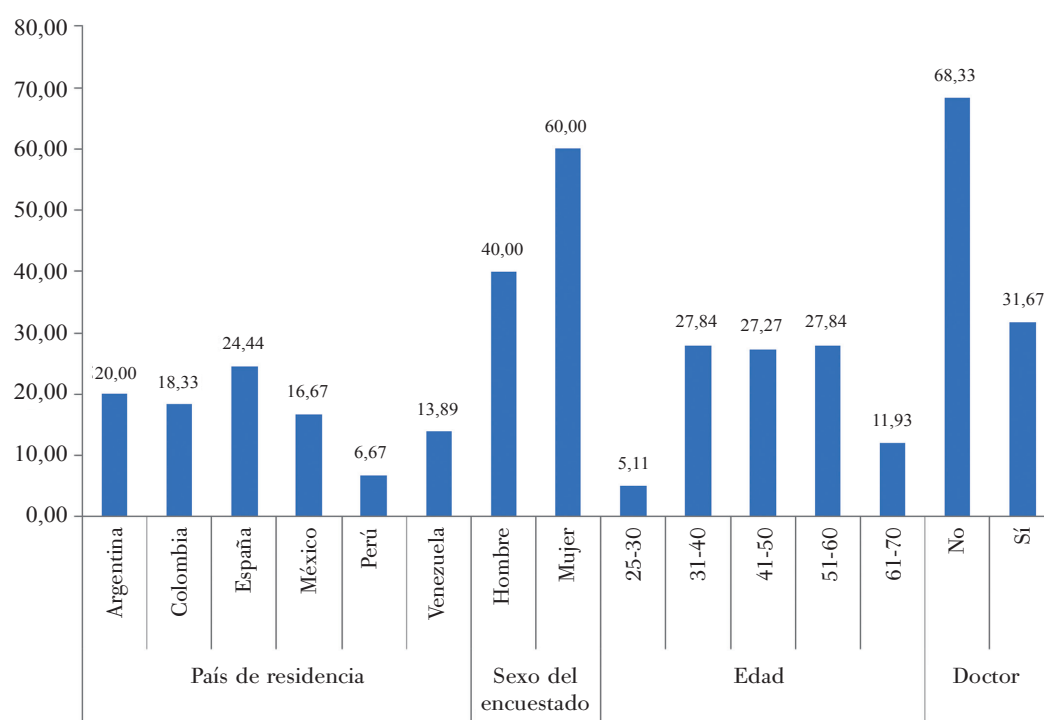
En la muestra se representa a los profesores de ambos sexos de seis países iberoamericanos (Argentina, Colombia, España, México, Perú y Venezuela) que desempeñan su labor docente en diferentes centros universitarios. La muestra se compone de 180 docentes cuya distribución por *país de residencia* indica que el más representado es España (24,44%), seguido de Argentina (20%), Colombia (18,33%), México (16,67%), Venezuela (13,89%) y Perú (6,67%) (véase Figura 2.5).

Una primera aproximación a este colectivo requiere indagar en aquellas características socio-demográficas consideradas más relevantes y que más información puedan aportar en relación con la descripción de este colectivo. Además del *país de residencia*, las variables consideradas para describir a este colectivo son: *sexo*, *edad*, *nivel de estudios* (doctorado o no), *área*, *disciplina*, *años de experiencia como docente* y *años impartiendo clase en la misma universidad* (véanse Figuras 2.5, 2.6 y 2.7; y Tablas 2.16 y 2.17).

Por *sexo* se observa que, dentro del colectivo, predominan las mujeres, ya que estas suponen un 60% del total de la muestra, frente al 40% de hombres. Sobre la *edad* de los profesores, los más representados son los que cuentan entre 31 y 40 años (27,84%), entre 51 y 60 años (27,84%) y entre 41 y 50 (27,27%). Los grupos de edad menos frecuentes entre el profesorado son los más jóvenes, aquellos que tienen entre 25 y 30 años (5,11%) y los que se encuentran entre los 61 y los 70 años (11,93%).

En relación con el *nivel de estudios* del profesorado, se ha preguntado si tienen el título de doctor con la finalidad de conocer cuántos de estos profesores habían continuado con su carrera académica e investigadora hasta lograr esta titulación. Los resultados obtenidos apuntan a que únicamente el 31,67% cuenta con esta titulación y que la mayor parte del profesorado que imparte clase en la muestra no lo tiene (el 68,33%)⁶.

FIGURA 2.5.—*Muestra de profesores: país de residencia, sexo, edad y nivel de estudios (en %)*



Fuente: elaboración propia.

Tanto *el área de estudios* como la *disciplina* en la que el profesorado ejerce su carrera docente son factores que pueden tener determinada influencia en aspectos que se analizarán en el estudio. En la muestra recogida, predominan los profesores de ciencias sociales, humanísticas, jurídicas y económicas, y de forma particular los de Pedagogía y Lingüística. En cambio, los profesores de ciencias experimentales y de la salud representan un 12,64% de la muestra, siendo el grupo más representado los docentes en Medicina (6,62%).

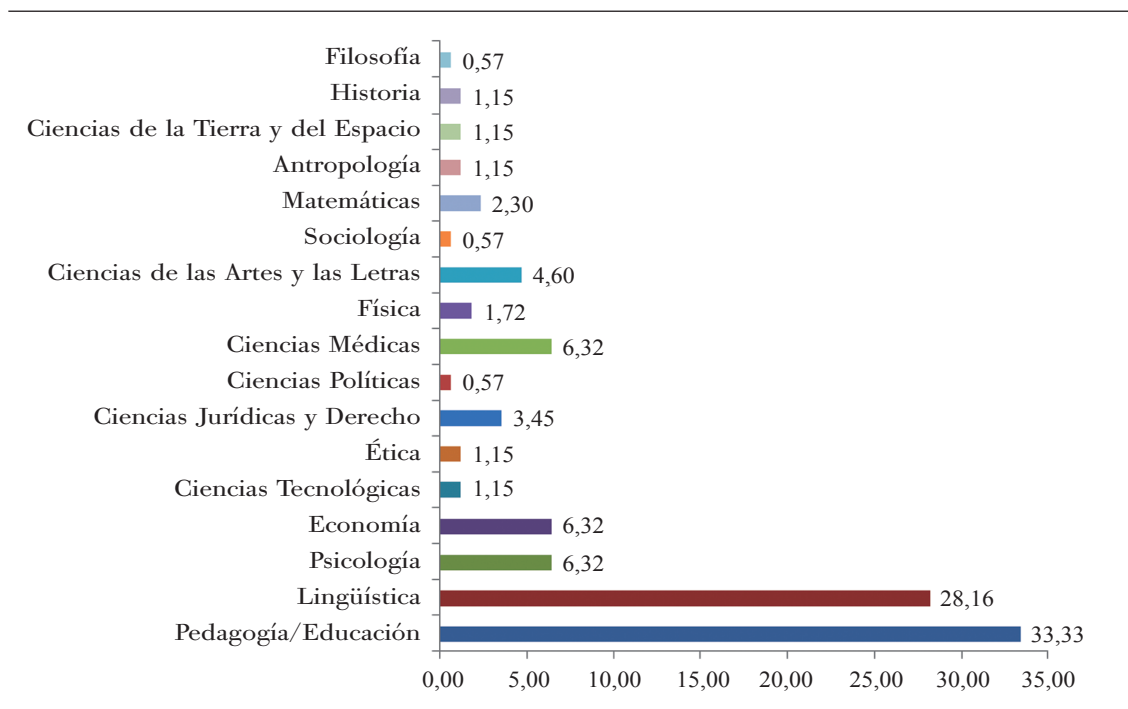
⁶ Otros estudios coinciden con este resultado: el número de profesores universitarios con el título de doctor en algunos países de América Latina es bajo (Beneitone *et al.*, 2007).

TABLA 2.16.–*Recuento y porcentaje de profesores por área de estudio*

	RECuento	PORCENTAJE VÁLIDO
Ciencias experimentales y de la salud	22	12,64
Ciencias sociales, humanísticas, jurídicas y económicas	152	87,36
Total	174	100,00

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 2.6 se detallan las diferentes áreas a las que pertenecen los profesores de la muestra. Al igual que en el caso de los estudiantes, esta clasificación se ha realizado a partir de la nomenclatura internacional para los campos de la Ciencia y la Tecnología (UNESCO, 1988).

FIGURA 2.6.–*Porcentaje del profesorado por disciplina*

Fuente: elaboración propia.

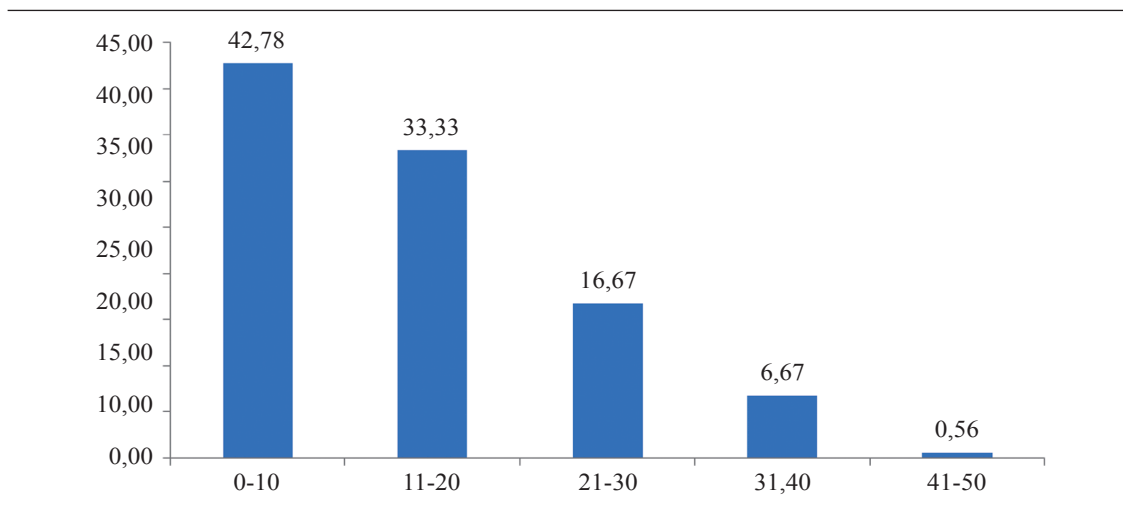
Con el fin de conocer el grado de experiencia del profesorado se pregunta por los *años de experiencia como docente*. El número medio de años impartiendo docencia se sitúa en 14,61, siendo entre 1 y 10 el rango de años más frecuente (42,78%), seguido del profesorado que cuenta entre 11 y 20 años de experiencia (33,33%) y del que tiene entre 21 y 30 años de experiencia (16,67%) (véanse Tabla 2.17 y Figura 2.7).

TABLA 2.17.–*Recuento, media y desviación típica del número de años impartiendo docencia en la misma universidad del profesorado*

	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Años impartiendo docencia	180	12,64	10,020
N válido (según lista)	175	87,36	

Fuente: elaboración propia.

FIGURA 2.7.–*Porcentaje del profesorado incluido en la muestra por años de experiencia docente*



Fuente: elaboración propia.

2.4.4. Instrumentos de obtención de la información

2.4.4.1. Características de los instrumentos

El proceso de realización y posterior difusión de los instrumentos de obtención de la información ha sido complejo y en él se han tenido en cuenta diversas consideraciones, además de la que se considera fundamental que es la definición de las dimensiones, indicadores e ítems que ya se han presentado. A continuación, se expondrá el tipo de método de recogida de información y otros aspectos considerados en su elaboración como el tipo de preguntas utilizadas y las ventajas y desventajas de usar este método.

El método de recogida de información empleado en esta investigación ha sido la encuesta, y el modo de administración, la encuesta en línea. Se han diseñado dos cuestionarios, uno para los estudiantes universitarios y otro destinado a los profesores que imparten docencia en la universidad⁷.

El cuestionario de alumnos consta de 16 preguntas y el destinado al profesorado de 20. En cuanto a su estructura, en primer lugar se incluyen las preguntas relacionadas con las características socio-demográficas de los entrevistados y, posteriormente, se presentan todas las relacionadas con el tema objeto de estudio (véanse Anexos 2.2 y 2.3).

El tipo de preguntas que se han utilizado varía. En general, se han empleado preguntas cerradas formuladas en escala ordinal tipo Likert con 5 o 6 opciones progresivas de respuesta⁸; si bien, en algunos casos, se incluyen preguntas abiertas, con el fin de recabar información cualitativa que permita profundizar en el sentido de las respuestas o ampliar las opciones de respuestas proporcionadas por el investigador.

En cuanto al modo de administración, como se ha mencionado, se ha utilizado la encuesta en línea principalmente por un motivo: la facilidad para acceder a la muestra de estudiantes y profesores de seis países de dos continentes distintos, es decir, a una población de un acceso relativamente complicado. Muestra de ello no es solo la considerable participación de estudiantes y profesores, sino también la diversidad de universidades a las que pertenecen, de forma llamativa en el caso del cuestionario de los profesores; y la relativa variedad de áreas en las que se enmarcan los estudios que realizan los estudiantes y en los que imparten docencia los profesores. También, se han tenido en cuenta otras ventajas como el coste y rapidez en la difusión de las mismas, la facilidad para el posterior análisis cuantitativo de los datos y la desaparición del sesgo creado por el entrevistador.

En todo caso, en el modo de administración no se han obviado las principales desventajas o debilidades que se señalan en este tipo de encuestas en línea (Torrado, 2009). En cuanto a la dificultad para plantear preguntas abiertas que tiene este tipo de encuestas, las preguntas abiertas de los dos cuestionarios utilizados en el estudio simplemente tenían como función ampliar la información de las preguntas cerradas a través de formas como «explique lo que considere conveniente sobre este asunto» o, en el caso concreto del indicador *material didáctico*, «aporte la referencia bibliográfica» o «¿qué tipos de documentos son?».

⁷ En el origen de la investigación, como se puede apreciar en el Proyecto de tesis doctoral, se tenía la intención de pasar otro cuestionario a los responsables de las universidades (véase apartado 2.3.2.1).

⁸ En las preguntas con seis opciones se pretendía evitar la tendencia a responder con puntuaciones intermedias; en cambio, en las preguntas relacionadas con la frecuencia esto no era un problema.

Sobre la necesidad de disponer de conexión a internet hay que reconocer que los porcentajes de acceso en la región no son altos, lo que constituye un auténtico desafío político y educativo (Lugo, 2010), y que España, por ejemplo, se encuentra en una posición en la que veinte países de la Unión Europea están por encima (Eurostat, 2011; Sarasqueta, 2012). No obstante, muchos de los profesores que facilitaron los cuestionarios a sus estudiantes hicieron que estos respondieran durante sus horas de docencia y, por lo tanto, contaron con el acceso a ordenadores e internet en las mismas.

Los riesgos derivados de posibles fallos informáticos así como la dificultad añadida en la elaboración de los cuestionarios son debilidades que quedaron subsanadas gracias a la colaboración en la realización de los mismos de un experto informático del departamento de Sistemas de Información y Comunicación de la Escuela Universitaria Cardenal Cisneros. De hecho, los cuestionarios estuvieron alojados en la página de dicha universidad, y antes de que comenzara el tiempo de respuesta de las encuestas como durante el mismo estas estuvieron sometidas a pruebas de seguridad.

2.4.4.2. *Validación de los instrumentos*

Para la validación de los instrumentos de medición aplicados, una vez contruidos lo que serían posteriormente los esbozos de los mismos, se aplicaron tres estrategias: la validación de expertos tanto en metodología de la investigación educativa como en el objeto de estudio de la investigación, la validación de caso único y un estudio piloto.

En cuanto a la validación por parte de expertos, diseñados los cuestionarios, fueron evaluados por dos expertos en metodología de la investigación educativa⁹ y por tres expertos en el objeto de estudio (alfabetización académica)¹⁰. Todos orientaron o la redacción de algunas de las preguntas o el orden de aparición de las mismas.

La validación de caso único se realizó durante los meses de junio y julio de 2011. Para ello, un estudiante y un profesor de la Escuela Universitaria Cardenal Cisneros respondieron a sus respectivos cuestionarios en condiciones similares a

⁹ Los expertos en metodología de la investigación que realizaron la validación fueron el Dr. Pedro Morales Vallejo, profesor titular de la Universidad Pontificia Comillas; y Dña. María José Cornejo Sosa, profesora titular del Centro en Humanidades y Ciencias de la Educación Don Bosco (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid).

¹⁰ Los expertos en el objeto de estudio que realizaron la validación fueron la Dra. Marisol García, profesora titular de la Universidad de Los Andes, Venezuela; y Dña. Susana Nothstein, profesora de la Universidad de Buenos Aires. También en el caso de Colombia hicieron comentarios a los mismos la Dra. Gloria Rincón Bonilla, profesora de la Universidad del Valle, Fanny Blandón, y D. Luis Cárdenas, profesor de la Universidad Autónoma del Caribe.

como se pretendían llevar a cabo. En este proceso se calculó el tiempo dedicado a la respuesta de los dos cuestionarios y se tuvieron en cuenta las consideraciones de los dos participantes en esta validación. Una consideración del estudiante que influyó en el diseño final del cuestionario destinado a los estudiantes estuvo relacionada con la longitud del mismo y la falta de comprensión y pertinencia de dos preguntas que se encontraban al final.

Además, se aplicaron los cuestionarios a una muestra piloto, con el objetivo de detectar las dificultades con las que se podrían encontrar las personas que contestaran. Esta muestra piloto estuvo compuesta por 19 alumnos y 6 profesores universitarios. En este sentido, los análisis realizados con los datos de la muestra piloto reflejan una validez y fiabilidad aceptable en los resultados obtenidos. En todo caso, algunos estudiantes a los que posteriormente se pudo consultar encontraron complejas algunas de las preguntas del cuestionario.

En la redacción de los dos cuestionarios finales se tuvieron en cuenta las observaciones realizadas a través de las tres estrategias de validación. Se modificaron algunas preguntas y se omitieron otras, con el objetivo de mejorar los instrumentos de medida. El paso posterior fue la realización de análisis psicométricos tanto de la muestra piloto como de los cuestionarios que se utilizaron en la investigación para conocer la fiabilidad.

En cuanto a la fiabilidad, se calculó el coeficiente alpha de Cronbach para los dos cuestionarios (véanse Anexos 2.4 y 2.5). En el cuestionario de los estudiantes, la consistencia interna entre los ítems que conforma cada una de las escalas del cuestionario supera 0,7, y en el cuestionario de los profesores también, al ser la menor de 0,78. Estos resultados hacen que el nivel de fiabilidad sea más que aceptable si se tienen en cuenta que los dos cuestionarios son instrumentos diseñados *ex profeso*.

2.4.4.3. *Procedimiento de aplicación de los instrumentos*

El procedimiento para la aplicación de los cuestionarios comenzó con el envío de un correo electrónico a profesores universitarios solicitándoles colaboración en la investigación¹¹. En dicha solitud (véase Anexo 2.6) se adjuntaba el enlace de la página en la que estaban alojados los dos cuestionarios. Los correos electrónicos se enviaron los días 15 y 16 de octubre de 2011, y 26 y 27 del mismo mes. Desde ese momento estuvieron los cuestionarios disponibles para ser respondidos hasta finales del mes de diciembre.

¹¹ A lo largo de la investigación, y de forma concreta durante el diseño de los cuestionarios, se contactó con profesores de los diferentes países participantes en el estudio. En estos contactos se informó a los participantes de los objetivos de la investigación y también se les solicitó colaboración en la misma.

La baja respuesta obtenida durante el primer mes hizo que se tomaran varias medidas muy significativas para la investigación. La primera estrategia fue la de enviar correos electrónicos recordatorios a los profesores. Se pudo comprobar a mediados del mes de noviembre que países como Colombia y Argentina estaban poco representados en la muestra y, en general, todos los de América Latina y el Caribe. Por ello, se decidió contactar con los responsables de las sedes y subsedes de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura a título personal, como doctorando y como coordinador del Aula de Lectura y Escritura Académica de la Escuela Universitaria Cardenal Cisneros. Fruto del recordatorio y de los nuevos envíos el número de participantes en la muestra aumentó, si bien es cierto que en el caso de Colombia, debido a una huelga general en la educación universitaria con motivo del proyecto de ley por el cual se regulaba el servicio público de la educación superior, esto no se apreció hasta comienzos del mes de diciembre.

Asimismo, una tercera estrategia permitió que la investigación se enriqueciera de la situación. Gracias al apoyo del director gestor de la Escuela Universitaria Cardenal Cisneros se pudo contactar con los rectores de seis universidades de dos países iberoamericanos más que no estaban incluidos en el proyecto de investigación, que son México y Perú.

2.4.5. Técnicas estadísticas de análisis de los datos

Las técnicas estadísticas de análisis de datos empleadas en esta investigación se han establecido teniendo en cuenta tanto los objetivos a los que se quiere dar respuesta como a la naturaleza de la información (datos) que se han recogido. En primer lugar, se aplicaron las técnicas de análisis más elementales de la estadística descriptiva a fin de estudiar y conocer mejor las variables investigadas.

Así pues, para conocer las características de cada una de las variables, se realizó un análisis exploratorio mediante técnicas estadísticas univariadas. La finalidad de esta primera aproximación consistió en conocer el tipo de distribución de las variables, la posible existencia de valores atípicos y los valores perdidos de cada una de las variables con el fin de poder tomar las decisiones pertinentes en cada caso. El análisis univariado extrajo las siguientes conclusiones:

- En cuanto a la distribución de las variables, se comprobó que todas siguen una distribución aproximadamente normal mediante la aplicación de los test de normalidad Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk¹², y mediante la representación

¹² La prueba de Kolmogorov-Smirnov Lilliefors KSL es aplicada únicamente a variables continuas y calcula la distancia máxima entre la función de distribución empírica de la muestra seleccionada y la teórica, en este caso la normal.

- de histogramas. La normalidad de las variables puede determinar el análisis que posteriormente se haga de los datos.
- En relación con los valores atípicos, se apreció, a través de los histogramas elaborados, la existencia de algunos casos extremos, que se eliminaron de la muestra para evitar la posible distorsión de los resultados.

En segundo lugar, y asociadas a los objetivos de carácter más explicativo, se aplican técnicas bivariadas de análisis. La aplicación de este tipo de técnicas permite realizar una aproximación a los datos con el fin de intuir la existencia de asociación entre la variable dependiente y las variables independientes, y el grado en el que se produce dicha relación. Además, para inferir a la población los resultados obtenidos se presentan sus estadísticos asociados. Las técnicas bivariadas utilizadas son las tablas de contingencia, el análisis de varianza de un factor (ANOVA) y las pruebas de independencia de medias.

Las tablas de contingencia se utilizan para conocer si existe relación o no entre variables discretas (nominales u ordinales). Estas tablas permiten realizar una serie de test para medir el grado de asociación existente entre las variables. Entre ellos se encuentra la V de Cramer para medir la fuerza de la asociación existente entre las variables estudiadas.

La prueba t de Student para datos independientes se utiliza cuando deseamos comparar única y exclusivamente las medias entre dos grupos, mientras que el ANOVA resulta conveniente cuando deseamos comparar las medias entre más de dos grupos. En la prueba t de Student, el estadístico de contraste utilizado para probar la hipótesis nula planteada (las medias de los dos grupos son iguales) se construye en función de las diferencias registradas entre los valores de la variable de estudio evaluada en cada uno de los grupos que se van a comparar.

El ANOVA permite estudiar si un conjunto de variables independientes o explicativas influyen sobre una variable dependiente de tipo continuo. Desde una perspectiva formal, el análisis de varianza es un caso especial del modelo lineal general, con una variable dependiente continua, en la que las variables explicativas no son continuas, estando expresadas en forma de categorías. Mediante el ANOVA, además de conocer de forma global si los niveles de un factor son significativamente diferentes entre sí en su efecto sobre la variable explicada, podemos conocer las diferencias que los distintos niveles del factor producen en la variable explicada y si estos son o no estadísticamente significativos. Para ello, se han aplicado diferentes contrastes que efectúan comparaciones múltiples entre las medias, el test de Bonferroni y el de Scheffe.

En la Tabla 2.18 que se presenta a continuación se pretende plasmar la lógica que ha guiado la selección de las técnicas estadísticas aplicadas en esta investigación. En concreto, de los objetivos más explicativos, puesto que se han diferenciado dos tipos de objetivos, unos de naturaleza más descriptiva y otros más explicativos. Para responder a los objetivos específicos 2.1. al 2.6. se han aplicado cálculos propios de la estadística descriptiva como medias y proporciones y sus correspondientes medidas de dispersión. En el caso de los objetivos 2.7. al 2.11., al tratarse de objetivos más explicativos, se han empleado las técnicas estadísticas que se recogen en la siguiente tabla.

TABLA 2.18.–Resumen de objetivos de investigación y técnicas de análisis aplicadas

OBJETIVO	V. DEPENDIENTE O EXPLICADA	V. INDEPENDIENTE O EXPLICATIVA	TÉCNICA	ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE
<ul style="list-style-type: none"> • 2.7 Conocer los efectos del país de residencia en: la formación en alfabetización académica de estudiantes y profesores 	<ul style="list-style-type: none"> – Formación en AA del estudiante – Habilidades de expresión escrita – Habilidades de comprensión lectora – Formación en AA del profesor – Importancia dada a las habilidades de escritura – Importancia dada a las habilidades de lectura 	<ul style="list-style-type: none"> – País de residencia 	<ul style="list-style-type: none"> – Análisis de la varianza de un factor (ANOVA) 	<ul style="list-style-type: none"> – Distribución F de Snedecor – Test de Bonferroni – Test de Scheffé
<ul style="list-style-type: none"> • 2.8 Conocer los efectos de la formación en AA en las habilidades en lectura y escritura del alumnado y en las prácticas docentes en lectura y escritura del profesorado 	<ul style="list-style-type: none"> – Habilidades de expresión escrita (estudiantes) – Habilidades en comprensión lectora (estudiantes) – Importancia dada a las habilidades de escritura – Importancia dada a las habilidades de lectura 	<ul style="list-style-type: none"> – Haber recibido formación en alfabetización académica 	<ul style="list-style-type: none"> – ANOVA 	<ul style="list-style-type: none"> – Distribución F de Snedecor – Test de Bonferroni – Test de Scheffé
<ul style="list-style-type: none"> • 2.9 Relacionar los efectos de las prácticas docentes de los profesores en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de sus estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> – Habilidades de expresión escrita (estudiantes) – Habilidades en comprensión lectora (estudiantes) 	<ul style="list-style-type: none"> – Prácticas docentes generales – Prácticas docentes en escritura – Prácticas docentes en lectura – Prácticas docentes que los estudiantes perciben 	<ul style="list-style-type: none"> – Análisis de correlaciones 	<ul style="list-style-type: none"> – Coeficiente de correlación de Pearson

TABLA 2.18 (cont.)–Resumen de objetivos de investigación y técnicas de análisis aplicadas

OBJETIVO	V. DEPENDIENTE O EXPLICADA	V. INDEPENDIENTE O EXPLICATIVA	TÉCNICA	ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE
• 2. 10 Estudiar la relación existente entre la formación recibida de estudiantes y profesores con factores propios de su opinión sobre la competencia comunicativa, las prácticas de los profesores y las habilidades de lectura y escritura	<ul style="list-style-type: none">– Habilidades de expresión escrita (estudiantes)– Habilidades en comprensión lectora (estudiantes)– Importancia dada a las habilidades de escritura.– Importancia dada a las habilidades de lectura	<ul style="list-style-type: none">– Estudiantes: país de residencia, sexo, nivel de estudios, ha cursado antes otros estudios, calificación media en Bachillerato, edad, universidad con centro de alfabetización académica, grado de necesidad de formación, conocer algún material didáctico, lo utiliza, la competencia comunicativa es importante para la formación académica, la competencia comunicativa es importante para el desarrollo profesional– Profesores: país de residencia, sexo, edad, titulación como doctor, años de experiencia, universidad con un centro específico de alfabetización académica, grado de necesidad formativa, la competencia comunicativa es importante para el desarrollo de la formación académica, la competencia comunicativa es importante para el desarrollo profesional	<ul style="list-style-type: none">– Tablas de contingencia– Prueba de independencia de medias	<ul style="list-style-type: none">– V de Cramer– T de Student– Test de Bonferroni– Test de Schéfé

TABLA 2.18 (cont.).–Resumen de objetivos de investigación y técnicas de análisis aplicadas

OBJETIVO	V. DEPENDIENTE O EXPLICADA	V. INDEPENDIENTE O EXPLICATIVA	TÉCNICA	ESTADÍSTICOS DE CONTRASTE
• 2.11 Conocer la relación existente entre las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes con factores propios de su opinión sobre la competencia comunicativa, la formación recibida y las prácticas de los profesores	– Habilidades de expresión escrita (estudiantes) – Habilidades en comprensión lectora (estudiantes) – Importancia dada a las habilidades de escritura – Importancia dada a las habilidades de lectura	– La competencia comunicativa es importante para la formación académica – Conoce algún material para aprender a escribir y /o leer – Lo utiliza – El enfoque de enseñanza basado en el desarrollo de las competencias se debe emplear en la enseñanza universitaria – El EEES y su implantación constituyen una oportunidad para el desarrollo de las destrezas lectura y escritura en los alumnos universitarios. En el caso de este ítem solo se ha medido la opinión de los profesores españoles – Para ingresar en una comunidad determinada, además de sus usos y costumbres, hay que conocer la forma que la comunidad tiene de comunicarse – Conocer una disciplina implica conocer sus formas de leer y escribir – La competencia comunicativa es importante para el desarrollo académico – La competencia de lectura y escritura es importante para usted en la enseñanza de su disciplina	– Prueba de independencia de medias – T de Student	

CAPÍTULO 3

ESTUDIO COMPARADO

Bueno es saber algo de las costumbres de otros pueblos, para juzgar las del propio con mejor acierto, y no creer que todo lo que sea contrario a nuestras modas es ridículo y opuesto a la razón, como suelen hacer los que no han visto nada.

Discurso del método, Descartes

3

En este Capítulo 3 de la tesis se atiende al objetivo 1 de la investigación, es decir, *conocer y describir las políticas e iniciativas de alfabetización académica en seis países iberoamericanos*. El capítulo está dividido en dos partes que coinciden: la primera, con la fase analítica del estudio comparado, en la que se realiza una descripción; y con la fase sintética basada en la yuxtaposición y la comparación, la segunda.

En la fase analítica, se ha considerado pertinente enmarcar la educación superior en los sistemas educativos de cada uno de los países. De esta manera, antes de exponer las políticas e iniciativas sobre alfabetización académica, se ha prestado una atención somera a la contextualización del país, exponiendo así información general sobre aspectos políticos, geográficos, económicos, demográficos y educativos. Posteriormente, se expone el marco legislativo de cada país y la estructura básica de los sistemas educativos respectivos. Por último, se presentan las principales características de la educación superior. Este apartado, en cada uno de los países, se vincula en algunas ocasiones directamente con el posterior, que se ha llamado *Documentos legislativos sobre competencia comunicativa y alfabetización académica*.

Dicho apartado viene a responder al objetivo 1.1 de la investigación, que es *analizar y valorar la presencia de aspectos relacionados implícita y explícitamente con la alfabetización académica y la competencia comunicativa en la legislación de educación superior de los países estudiados*. Los indicadores que se han tenido en cuenta, como se ha mencionado en el capítulo anterior, referido a la metodología, son el modelo competencial, la competencia comunicativa, la alfabetización, la participación en sociedad, el aprendizaje permanente y el pensamiento crítico.

Inmediatamente después se atiende al objetivo 1.2 del estudio, que es *describir las iniciativas de alfabetización académica en las universidades de los países estudiados*. El apartado recibirá en cada uno de los países el mismo título y está conformado por la

descripción de los centros (o programas) de escritura y las asignaturas de escritura académica. En cuanto al primero, los centros (o programas) de escritura, se presentan los casos de buenas prácticas de dos universidades de cada país. Hay que señalar que, en los casos en los que no se ha encontrado un centro de escritura, se ha optado por ofrecer información sobre el estado de la alfabetización académica en las universidades del país atendiendo a investigaciones e iniciativas puntuales. Con relación a las asignaturas de escritura académica, se presentará en general la información a partir de figuras que muestran la presencia de dichas asignaturas en los planes de estudio analizados de alrededor de cinco carreras de diez universidades por país. En ocasiones, en dichas universidades no se impartían algunas de las carreras que se han tenido en consideración –Arquitectura/Ingeniería, Derecho/Ciencias Políticas, Ciencias básicas, Educación/Psicología y Económicas–, por lo que el número de planes de estudio ha sido inferior en la muestra del país, un total de 270 de los 300 esperados.

La segunda parte de este capítulo se centra en la fase sintética del estudio comparado, en la que se juxtaponen y comparan los datos de cada uno de los países entre sí. De esta manera, se responde a los objetivos 1.3 y 1.4 de la investigación; es decir, *buscar y comparar los elementos convergentes y divergentes entre los documentos legislativos de los países estudiados; y realizar un análisis comparado de las iniciativas de alfabetización académica en las universidades de los países estudiados a partir de las convergencias y divergencias localizadas*, respectivamente.

3.1. FASE ANALÍTICA: DESCRIPCIÓN

A continuación se expone la descripción de los seis países del estudio por orden alfabético: Argentina, Colombia, España, México, Perú y Venezuela. El esquema indicado es el que se ha presentado en el apartado anterior. De forma concisa se puede presentar de la siguiente manera:

1. La educación superior en el marco del sistema educativo:
 - a) Breve contextualización
 - b) Marco legislativo
 - c) El sistema educativo
 - d) La educación superior
2. Documentos legislativos sobre competencia comunicativa y alfabetización académica
3. Iniciativas de alfabetización académica en las universidades

3.1.1. Argentina

3.1.1.1. *La educación superior en el marco del sistema educativo argentino*

a) *Breve contextualización del país*

El país, según el artículo 1.º de la *Constitución Nacional de Argentina*, tiene un sistema de gobierno que adopta la forma de representativo, republicano y federal. Su constitución fue sancionada en 1853 y reformada en seis ocasiones, la última vez en 1994. Los dos principales partidos políticos, el Partido Justicialista, continuador del partido Peronista, y la Unión Cívica Radical polarizan la vida política del país.

Argentina es el segundo estado más extenso de América Latina, después de Brasil. Tiene una superficie de 2.780.092 km² según el *Istituto Geográfico de Agostini* (IGA, 2010). El territorio argentino está dividido en 23 provincias y una ciudad autónoma, Buenos Aires, capital del estado y sede del gobierno federal. La población estimada para 2012 es de 41.119.000 habitantes (0,58% del total mundial) y su densidad de población, de 14,8 hab./km². La edad mediana de la población total es de 30,4 años (2010) y la esperanza de vida al nacer, en el periodo 2010-2015, de 76,14 años (ONU 2011). La población urbana representa en 2012 un 92,7% de la población total (PNUD, 2013).

En la actualidad, según los datos del Fondo Monetario Internacional (FMI), el Producto Interior Bruto sobre la base de poder adquisitivo (PPA) estimado para el año 2012 es de 751.391 millones de dólares y representa el 0,907% respecto del total mundial. El PIB (PPA) per cápita es de 18.202 dólares (FMI, 2011).

Por otro lado, Argentina tenía en 2012 un Índice de Desarrollo Humano (IDH) muy alto, con un valor de 0,811, y ocupa el lugar número 45 del mundo. El número de años promedio de escolaridad es de 9,3 y el de años esperados de escolarización, de 16,1 (PNUD, 2013). En 2009, la tasa de alfabetización de adultos (15 y más años) fue del 97,7%, y en la juventud (15-24 años), del 99,2%. En América Latina, la tasa de alfabetización es del 91,1% y 97,0%, respectivamente (UNESCO, 2011a). El resultado de Argentina en la prueba de comprensión lectora del Informe PISA en 2009 es 398 (IE, 2000).

b) *Marco legislativo en Argentina*

En Argentina, la educación se encuentra regida por la *Ley de Educación Nacional 26.206 del 28 de diciembre 2006*. En el caso de la Educación Superior, también está la *Ley*

24.521, sancionada en 1995. Esta última ley regula el nivel terciario tanto en lo relativo a los estudios no universitarios como a los estudios universitarios. Además de estas leyes, que son las más relevantes, hay otros documentos legislativos que regulan el sistema educativo¹.

Frente a la llamada etapa de «democratización» o «normalización» de la década de los 80, se ha considerado que la posterior década de los 90 ha sido la etapa «reformista» en la que la descentralización, la autonomía, la medición de resultados, el financiamiento y las políticas educativas compensatorias han sido objeto de atención (Krichesky y Benchimol, 2008; Suasnabar, 2009).

El cambio de siglo estuvo influido por una profunda crisis social, política y económica. Tras el gobierno de transición de Eduardo Duhalde, Néstor Kirchner, a partir de 2003 propuso una serie de medidas para reorganizar el sistema educativo, como se puede apreciar en la relación de leyes anterior. Estas medidas tuvieron como colofón la *Ley de Educación Nacional*, que reemplazaba a la *Ley Federal de Educación* vigente desde 1993.

Los principales cambios llevados a cabo en esta nueva ley han sido (Krichesky y Benchimol, 2008):

1. Se aumenta la educación obligatoria de 10 a 13 años.
2. Se restablece el formato de Educación Primaria y Educación Secundaria.
3. Las provincias tienen autonomía para decidir si la Educación Primaria consta de seis o de siete años.
4. La carrera docente se hace más exigente. La formación de los profesores de Educación Infantil y Educación Primaria es de cuatro años.
5. Se promueve una política de formación permanente del profesorado a través del Instituto Nacional de Formación Docente.
6. En cuanto a las disciplinas, se establece la enseñanza de un segundo idioma, las NTIC y la formación para una sexualidad responsable.

c) *El sistema educativo en Argentina*

Según la *Ley de Educación Nacional*, el sistema educativo en Argentina tiene cuatro niveles: inicial, primaria, secundaria y terciaria. Asimismo, hay ocho modalidades

¹ Algunas de estas leyes son: la *Ley 24.049 de 1991, en la que se transfieren a las provincias los servicios educativos dependientes del Gobierno Nacional*; la *Ley de Garantía del Salario Docente*, sancionada en 2003 y promulgada en 2004; la *Ley del Fondo Nacional del Incentivo Docente*, sancionada en 2004; la *Ley de Educación Técnico Profesional 26.058*, de 2005; la *Ley de Protección Integral de los Derechos de las niñas, los niños y los adolescentes 26.061*, de 2005; la *Ley 26.075 sobre Financiamiento del Sistema Educativo*, sancionada en 2005 y promulgada en 2006; la *Ley Nacional de Educación Sexual Integral*, sancionada en 2006.

de educación: educación técnico profesional, educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación en contextos de privación de libertad, y educación domiciliaria y hospitalaria.

En la *Ley de Educación Nacional* se especifica que la educación inicial comprende a los niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive. Existe la obligación de universalizar los servicios a partir de los 4 años. En cuanto a la Educación Primaria, es de carácter obligatorio para niños a partir de los 6 años. Tiene entre 6 o 7 años de duración, debido a que después de haber sido sancionada la ley en 2006, las provincias y la Ciudad de Buenos Aires han tenido que optar entre un modelo de 6+6 o de 7+5 años para la educación primaria y secundaria, respectivamente.

La educación secundaria también es de carácter obligatorio y tiene una duración de 5 o 6 años. Está dividida en dos ciclos: el ciclo básico, que es de carácter común a todas las orientaciones; y el ciclo orientado, que es de carácter diversificado en función de las diferentes áreas. La educación técnico-profesional está regulada por la *Ley 26.058* de 2005, y atiende al nivel secundario y superior no universitario.

d) La educación superior en Argentina

El sistema de educación superior en Argentina está regulado, como se ha dicho anteriormente, por la *Ley de Educación Superior*. En esta ley se atiende a la educación superior no universitaria y a la educación superior universitaria. La diversidad de instituciones de enseñanza universitaria da cuenta de un sistema educativo de carácter binario, complejo y heterogéneo. En la actualidad hay: *a)* Universidades Nacionales de Gestión Pública, Universidades de Gestión Privada e Institutos Universitarios; y *b)* Instituciones de Educación Superior no Universitario.

Asimismo, hay un complejo sistema de regulación debido al hecho de que existen órganos de gestión en el ámbito estatal y regional. Los principales organismos universitarios en Argentina son el Consejo de Universidades, el Consejo Interuniversitario Nacional, el Consejo de Rectores de Universidades Privadas y los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior.

El Consejo de Universidades es el órgano de gestión más relevante del sistema educativo universitario pues, entre otras funciones, es quien propone «la definición de las políticas y estrategias de desarrollo universitario [...]» (*Ley de Educación Superior*, artículo 72.a).

El Consejo Interuniversitario Nacional y el Consejo de Rectores de Universidades Privadas son instituciones universitarias que proporcionan información al Consejo de Universidades en la medida en que, entre otras funciones, coordinan «los planes y actividades en materia académica, de investigación científica y de extensión entre las instituciones universitarias de sus respectivos ámbitos» (*Ley de Educación Superior*, artículo 73.a). Además, las dos instituciones son órganos de consulta.

Los Consejos de Planificación Regional de la Educación Superior (CPRES) son los antecedentes de los Consejos de Planificación Universitaria Regional (CPUR) y fueron creados por la *Ley de Educación Superior*, en el artículo 10. En el anexo II de la *Resolución 602/1995*, se expone que tendrán, entre otras, las siguientes funciones:

- a) Actuar como órgano de coordinación y consulta del sistema de educación superior en el ámbito regional.
- b) Examinar las ofertas de educación superior existentes en la región respectiva, identificando las distintas alternativas y opciones de desarrollo eficiente que ellas presenten. [...]
- d) Analizar los requerimientos regionales de formación de recursos humanos a nivel universitario y no-universitario, de grado y posgrado, y proponer planes y acciones para satisfacer dichas necesidades.
- e) Identificar y coordinar la formulación y ejecución de actividades de investigación científica, de desarrollo y transferencia de tecnología, de extensión y de desarrollo cultural en el ámbito de la región.
- f) Analizar y sugerir políticas de articulación de los distintos niveles educativos a escala regional. [...].

Hay siete CPRES, que son: Región Metropolitana (se corresponde con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y los 24 partidos del Gran Buenos Aires)², Región Bonaerense (provincia de Buenos Aires), Región Centro-Este (provincias de Entre Ríos y Santa Fe), Región Centro-Oeste (provincias de Córdoba, La Rioja, Mendoza, San Juan y San Luis), Región Noreste (provincias del Chaco, Corrientes, Formosa y Misiones), Región Noroeste (provincias de Catamarca, Jujuy, Salta, Santiago del Estero y Tucumán) y Región Sur (provincias de Chubut, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz y Tierra del Fuego.).

Otro organismo relevante es la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), que es un órgano de acreditación y evaluación de la Educación Superior. Tiene, entre otras funciones, la de acreditar las carreras de grado y de posgrado.

Por otro lado, uno de los ejes principales de la *Ley de Educación Superior* es la autonomía universitaria. Esta autonomía aparece mencionada en el artículo 75.19 de la *Constitución Nacional Argentina*. La *Ley de Educación Superior* propone este principio

² El tamaño y la importancia de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de los 24 partidos del Gran Buenos Aires hacen que el conjunto sea considerado como una jurisdicción más y que tenga las mismas competencias que el resto de regiones en el sistema educativo nacional argentino.

en la educación superior universitaria. Así, en el artículo 26 se dice que esta educación «estará a cargo de las universidades nacionales, de las universidades provinciales y privadas reconocidas por el Estado Nacional y de los institutos estatales o privados reconocidos [...]». De acuerdo con esto, las instituciones universitarias tienen autonomía académica e institucional para «Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional» (artículo 29.f), así como para «Impartir enseñanza, con los fines de experimentación, de innovación pedagógica o de práctica profesional docente, en los niveles preuniversitarios [...]».

En cuanto a la estructura de la educación superior, como se ha mencionado, el sistema está dividido en: *a)* educación superior no universitaria, que se realizan en instituciones que imparten carreras de Formación Docente, carreras de Técnico Profesional y carreras de Enseñanza Artística; y *b)* educación superior universitaria. Para acceder a la enseñanza universitaria, los estudiantes han de haber aprobado el nivel medio o el ciclo polimodal de enseñanza. Hay excepciones para los estudiantes mayores de 25 años.

La educación superior universitaria se lleva a cabo en universidades públicas o privadas y en institutos universitarios. Concretamente, en Argentina hay 47 universidades nacionales públicas y 49 universidades privadas (Ruiz, 2013)³.

Los títulos que se ofrecen en estas instituciones universitarias son:

1. Pregrado: debe tener entre 2 y 3 años, con una carga horaria de 1.500 horas. Son títulos de Técnico, Analista, Asistente, etc.
2. Grado: tiene una duración mínima de 4 años y una carga horaria de 2.600 horas. Algunos títulos otorgados por las universidades habilitan a los estudiantes para ejercer profesiones reguladas por el estado.
3. Posgrado: según la *Resolución Ministerial 1168/97*, a su vez, se divide en:
 - Especialización: tiene como objetivo profundizar en un tema o área determinada, y cuenta con un mínimo de 360 horas. Se realiza una evaluación final.
 - Maestría: tiene como objetivo la formación superior en una disciplina o área interdisciplinaria, y cuenta con un mínimo de 540 horas. Hay que realizar una tesis de maestría.
 - Doctorado: tiene como objetivo aportar conocimiento original en un área de conocimiento. Este se muestra en una tesis doctoral.

³ Las otras instituciones universitarias son los institutos universitarios estatales (7), los institutos universitarios privados (14), las universidades provinciales (2), las universidades extranjeras (1) y las universidades internacionales (1).

3.1.1.2. *Documentos legislativos sobre competencia comunicativa y alfabetización académica en Argentina*

En este apartado se hace referencia a dos de los parámetros comparativos que se analizan en el estudio comparado: la competencia comunicativa y las dimensiones de la alfabetización. Como se señaló en el Capítulo 2 (véase apartado 2.3.2.2), los indicadores relacionados con la competencia comunicativa son la enseñanza basada en competencias y las referencias relacionadas con la competencia comunicativa.

En cuanto al primero, en la *Ley de Educación Superior* de 1995 no se hace una referencia directa al modelo competencial, pero se puede inferir que se contempla o se tienen en cuenta las competencias en el artículo 19, vinculado a las instituciones de educación superior no universitaria; y, con más claridad, en el artículo 42 de dicha ley, referido al régimen de títulos que otorgan las instituciones de educación superior universitaria, que explicita:

Los conocimientos y capacidades que tales títulos certifican, así como las actividades para las que tienen competencia sus poseedores, serán fijados y dados a conocer por las instituciones universitarias.

Es pertinente, en todo caso, mostrar que en el ámbito de acción de las instituciones universitarias, gracias al principio de autonomía académica, es donde se encuentran iniciativas explícitas de alfabetización académica. Pues, como consideran Ruíz y Scioscioli, esta autonomía permite:

[...] el dictado de las propias normas de gobierno por parte de las instituciones universitarias, de acuerdo con la legislación nacional; el respeto de la libertad académica (de cátedra, de investigación y de acciones de extensión); el funcionamiento institucional sin injerencias del poder político; la administración de los recursos propios con rendición de cuentas ante el poder legislativo; la revisión (en caso de arbitrariedad) de las decisiones solamente ante el poder judicial (2010, p. 131).

Así, una de las líneas de acción de algunos de los CPRES es la enseñanza basada en competencias, como es el caso del CPRES de la Región Bonaerense. Algunos documentos realizados en el marco de este CPRES son: *Competencias para el acceso a la Educación Superior, S. E. CPRES-Araujo*; *Competencias y habilidades para primer año-ITBA*; y, *Educación basada en competencias en los proyectos internacionales-Busaniche*. No obstante, pese a haber dado cuenta de ello, el criterio de búsqueda no incluye a las universidades, sino solo las regulaciones nacionales.

Por el contrario, no se hace una referencia clara a la competencia comunicativa en los documentos legislativos de ámbito nacional. Si bien, en la *Resolución Ministerial 1168/97 de acreditación de carreras de posgrado*, en la que se reconocen los títulos de

especialización, maestría y doctorado, los estudiantes tienen que realizar un trabajo, proyecto, obra o tesis en el caso de la maestría, y una tesis en el de doctorado.

La referencia al indicador de alfabetización es nula al igual que la del aprendizaje permanente pese a que en el artículo 3 de la ley, dedicado a los fines y objetivos de la educación superior, se indique que la finalidad de la educación superior es proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica. En cambio, en la misma ley sí se constata la relevancia de la formación para que los estudiantes participen de forma activa en la sociedad, pues uno de los objetivos es «Formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por su [...] compromiso con la sociedad de la que forman parte» (artículo 4). Semejante caso es el relacionado con el pensamiento crítico, ya que en el artículo 3 se considera que entre los objetivos de la educación superior está la «formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexiva, críticas, capaces de mejora [...]».

3.1.1.3. *Iniciativas de alfabetización académica en las universidades argentinas*

a) *Centros de escritura*

En esta apartado se van a presentar dos ejemplos de buenas prácticas de desarrollo de la alfabetización académica basadas en centros de escritura o programas específicos para el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes universitarios en Argentina. Las dos iniciativas que se van a presentar son el *Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a lo largo de la carrera* (PRODEAC) de la Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS) y dos centros de escritura de la Universidad de Buenos Aires: el *Centro de Escritura de Posgrado* y el *Centro Virtual de Escritura*.

PRODEAC

El *Programa de desarrollo de habilidades de lectura y escritura académica a lo largo de la carrera* es un programa aplicado en todas las carreras de la UNGS, que tiene como objetivo familiarizar a los estudiantes con las prácticas de lectura y escritura de géneros académicos propios de las disciplinas que cursan. Se considera que, para poder llevar a cabo esta iniciativa, es imprescindible investigar sobre tales prácticas requeridas tanto en la universidad como en el posterior ámbito profesional. En su página web se explicita que:

La actividad académica de los estudiantes durante la carrera de grado exige prácticas lingüísticas cada vez más complejas en relación con los contenidos disciplinares y las actividades que los preparan para la investigación, el desarrollo tecnológico y la aplicación a la vida profesional. Es necesaria, entonces, su formación en las convenciones sociales y discursivas de estas comunidades. El desafío ha sido diseñar un Programa

que permita a los estudiantes la apropiación gradual de los diferentes géneros académicos y profesionales pertinentes, con herramientas pedagógicas y lingüísticas apropiadas. (PRODEAC., 2013, párrafo. 2).

Además, se señalan los objetivos que se pretenden conseguir con el programa divididos en dos tipos: los objetivos pedagógicos y los objetivos de investigación. En cuanto a los primeros, estos se centran en desarrollar las competencias comunicativas de los estudiantes, así como en asistir y formar a profesores de diferentes asignaturas para planificar, asignar y evaluar tareas de escritura. Por otro lado, en cuanto a los objetivos de investigación, estos son:

- Evaluar la propuesta didáctica elaborada y aplicada en el Programa.
- Hacer un seguimiento del Programa y del grado de avance en el cumplimiento de sus objetivos pedagógicos mediante la metodología de investigación-acción.
- Producir información sobre los géneros académicos y profesionales solicitados a los alumnos en el curso de las materias seleccionadas para el proyecto.
- Producir materiales didácticos que permitan avanzar en las propuestas de enseñanza de la lectura y la escritura académica y profesional.
- Hacer aportes para la construcción de un marco teórico para la enseñanza de los géneros científico-académicos a lo largo de la carrera universitaria.
- Hacer aportes para la construcción de una didáctica para la enseñanza de los géneros científico-académicos a lo largo de la carrera universitaria. (PRODEAC, 2013, párr. 4).

La principal propuesta llevada a cabo en el PRODEAC es la que se ha definido como equipo de escritura, o como nombre en el programa «docente socio», en la que un profesor de la disciplina y un especialista en lengua trabajan de forma conjunta en la asignatura. Este «docente socio» planifica las tareas de escritura, imparte clases sobre géneros académicos, da seguimiento a las producciones de los estudiantes y asesora al profesor de la disciplina. Esto se hace desde una propuesta didáctica basada en las teorías de la Lingüística Sistémico-Funcional. Es de especial interés la secuenciación del trabajo conjunto que se realiza en estos equipos de escritura. En resumen, estos son los pasos:

1. Negociación de la selección de las asignaturas con los responsables académicos de las titulaciones.
2. Identificación de géneros académicos y/o profesionales propios de las disciplinas y descripción a partir de los textos facilitados por los profesores de las asignaturas.
3. Acuerdo de intervenciones del profesor especialista para impartir clases sobre la descripción de los géneros que se trabajan en la asignatura.
4. Acuerdo de expectativas de logro y pautas de evaluación de las producciones de los estudiantes.
5. Evaluación del programa por parte de los responsables académicos de las titulaciones.

Durante la fase de enseñanza, se aplica un modelo pedagógico –adaptado del de la Escuela de Sidney–, en donde la lectura es el eje a partir del cual se trabaja la escritura. Este modelo de trabajo consiste en deconstruir el género a partir de una lectura conjunta, –en pequeños grupos e individual–, para después diseñar el texto y construir ejemplares genéricos de la misma manera; es decir, a partir de la escritura conjunta, en pequeños grupos e individual. En la última fase se editan los propios escritos y se evalúan también conjuntamente, en pequeños grupos y de forma individual (Moyano, 2010).

Durante los últimos años, el trabajo realizado por los equipos de escritura se ha llevado a cabo en diferentes asignaturas como *Laboratorio Específico de Administración, Administración I, Teorías del Desarrollo y Crecimiento Económico, Contabilidad Económica, Economías Abiertas, Organización Industrial, Investigación Operativa, Proyectos Industriales, Teorías Contemporáneas de la Economía Política, Informática Industrial, Herramientas de Gestión, Sociología*, etc.

Además, desde el PRODEAC se ofrecen diversos cursos y talleres especializados como a) *Taller de escritura en las disciplinas científicas*, organizado por disciplinas (ciencias naturales y su aplicación a las ingenierías; humanidades; y economía y ciencias sociales); b) *Plan de negocios*, taller en donde se reelabora y revisa del género plan de negocios antes de la entrega final, e incluye un ensayo de la presentación; c) *Prácticas Profesionales Supervisadas*, taller en el que se reelabora, revisa y da seguimiento al proyecto de graduación de las carreras de Ingeniería Industrial e Ingeniería Electromecánica; d) *Taller de escritura de proyectos de investigación*, cuyos destinatarios son aspirantes a becas de investigación y docencia; o e) *Taller de Escritura de Memorias de Licenciatura*.

Desde la página web del PRODEAC se ofrecen diferentes recursos relacionados con la escritura académica. A través del Aula Virtual, los estudiantes pueden acceder a documentos que han puesto a su disposición los profesores de las asignaturas y los especialistas. También, incluye una serie de enlaces a sitios de interés.

Por último, hay que llamar la atención sobre la relevante labor investigadora que llevan a cabo los miembros del PRODEAC. En la actualidad, no solo realizan jornadas o seminarios sobre escritura académica, también llevan a cabo diversos proyectos de investigación. De especial importancia para la investigación es el corpus creado a partir de las producciones escritas de estudiantes universitarios que contempla no solo los productos finales sino también textos propios de los diferentes procesos. Por último, el PRODEAC ha publicado diferentes manuales de escritura y lectura universitaria para sus estudiantes. En la página web del programa se puede acceder a muchas de las investigaciones llevadas a cabo y a alguno de estos materiales.

Centros de escritura en la Universidad de Buenos Aires

La Universidad de Buenos Aires ha sido una de las instituciones universitarias pioneras en el estudio de la alfabetización académica en América Latina y el Caribe. Fruto de esta actividad se han organizado congresos en torno al tema, se han creado manuales de escritura por parte de Eudeba –la editorial de dicha universidad–, se han llevado a cabo múltiples proyectos de investigación, así como cursos puntuales de escritura para estudiantes universitarios y talleres o asignaturas en el llamado Ciclo Básico Común, que se imparte en las carreras de esta universidad. Como excepción a la muestra de buenas prácticas y teniendo en cuenta que el criterio es mostrar lo que se hace en una universidad, a continuación se presentan dos centros de escritura que hay en la misma UBA, pues se considera que los dos aportarán información útil en la fase de yuxtaposición de este estudio comparado. Son, como se ha indicado, el *Centro de Escritura de Posgrado* y el *Centro Virtual de Escritura*.

Centro de Escritura de Posgrado de la Universidad de Buenos Aires

El Centro de Escritura de Posgrado es un espacio virtual en el que se aloja información sobre recursos para la escritura académica y formación a estudiantes y profesores. Se parte de la idea de que en la actualidad se han multiplicado los estudios de posgrado y que esto ha motivado una reflexión en Argentina sobre aspectos propios de este nivel. Uno de ellos es las prácticas de escritura, al ser no solo un requerimiento de evaluación ni tener una función transmisora de los conocimientos, sino también al constituirse dichas prácticas como generadoras e impulsoras de la adquisición de nuevos conocimientos. El Centro de Escritura de Posgrado se enmarca en el proyecto «Escritura y producción de conocimientos en las carretas de posgrado» de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica; y está estrechamente vinculado a la Cátedra Arnoux de Semiología del Ciclo Básico Común de la UBA, y a la sede en Argentina de la Cátedra UNESCO para la Lectura y Escritura.

En cuanto a la formación, hay que clasificar la oferta en dos tipos de iniciativas: aquellas destinadas a los estudiantes y otras para tutores, consejeros, directores, supervisores de tesis, responsables de posgrados, coordinadores de seminarios de tesis y talleres de escritura. La formación que reciben los estudiantes de posgrado se puede realizar a través de cursos presenciales y también a través de la página web del centro. En esta página, en la sección de «Actividades» hay una serie de propuestas para la escritura del proyecto de tesis y la tesis. Así, por ejemplo, en el apartado «Proyecto de tesis» el estudiante puede realizar diferentes actividades relacionadas con la configuración del proyecto, la especificación del título, los planes de trabajo, las partes de dicho proyecto, sus

objetivos, marco teórico y estado del arte y metodología. Asimismo, el estudiante puede acceder a un corpus de proyectos de maestría y posgrado que le sirven de ejemplo para la redacción del suyo. También el apartado de «Tesis» ofrece actividades centradas en la introducción, la estructura de los capítulos, la conclusión y los anexos. Los estudiantes pueden enviar un documento con todas las actividades realizadas y recibirán por parte de especialistas del centro retroalimentación de dichos ejercicios, bajo la premisa de que solo son corregidos aquellos documentos que contengan todas las actividades realizadas por los tesistas.

Los docentes también pueden recibir formación a través del curso *Orientación de la escritura de tesis: problemas y propuestas pedagógicas*. Este curso es presencial y en la página web se da cuenta de su existencia y de su programa. De entre los objetivos que se persiguen en este curso, destaca la reflexión sobre los problemas de escritura y producción de textos de los estudiantes de posgrado y la orientación a los directores de tesis sobre las modalidades idóneas para solucionar los problemas en la elaboración de las tesis así como del fomento del intercambio de experiencias docentes sobre las características que tiene el proceso de dirección de una tesis.

Por otro lado, en el centro se ofrecen diversos recursos para estudiantes e investigadores. En la sección «Artículos» aparece en la página web un compendio de artículos que tienen como tema principal la escritura académica en el posgrado. Además, los estudiantes tienen a su disposición en la sección «Normativa» diez puntos sobre normas de escritura de trabajos universitarios centrados en: carátula o portada, títulos y subtítulos, índice, normas editoriales, notas, bibliografía y referencias bibliográficas, citas, el epígrafe y marcadores del discurso. Estas normas se consideran útiles para aquellos que tengan que escribir cualquier tipo de texto académico, y para aquellos que una vez producido el texto, tengan que atender al proceso de revisión. Por último, la página web del centro cuenta con otra sección llamada «Géneros» en la que aparecen breves artículos sobre la noción de género discursivo.

Centro Virtual de Escritura

El Centro Virtual de Escritura es una iniciativa promovida por la Cátedra Reale de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la UBA, en la que se imparte la asignatura *Taller de expresión I*. Este centro y los materiales que ofrece hay que enmarcarlos en el proyecto de investigación «El Centro Virtual de Escritura como recurso para el desarrollo de la alfabetización académica: modelos, dispositivos y estrategias», dirigido por Analía Reale. El objetivo es ofrecer materiales para facilitar las tareas de escritura en el ámbito universitario a través de diferentes recursos y asesoría personalizada. Los recursos se encuentran,

principalmente, en dos secciones: «Manual del escritor» y «Biblioteca». El objetivo de la primera de las secciones es:

[...] ofrecer fórmulas que indiquen cómo escribir correctamente o cómo resolver dificultades concretas sino contribuir al desarrollo de los escritores para que, cualquiera sea el grado de madurez que hayan alcanzado en esta práctica, puedan encontrar aquí un apoyo que los ayude a analizar y abordar críticamente la producción de un escrito. (Reale, 2012a, párr. 2).

La sección de «Manual del escritor» tiene, a su vez, otras tres secciones más que son: *a)* Caja de herramientas, *b)* El proceso de composición, y *c)* La escritura académica. La primera sección, la «Caja de herramientas», ofrece diferentes recursos centrados en el código lingüístico y sus contenidos están clasificados en tres apartados: gramática, normativa y vocabulario. Además de ofrecer teoría, se facilitan diversos ejercicios para asimilar los contenidos expuestos en esta sección. La segunda sección se centra en el proceso de composición. En ella los escritores universitarios encuentran diferentes estrategias para atender a la situación de comunicación y a los procesos de planificación, redacción y revisión de sus textos. Por último, en la sección de «Escritura académica» se presentan las características de la misma y los géneros discursivos académicos más frecuentes.

La sección de «Biblioteca» también está clasificada, en esta ocasión, en dos apartados. El primero, «Proyecto Ensayo Hispánico», es una biblioteca virtual que contiene textos sobre la escritura, el ensayo y otros géneros literarios de escritores hispanoamericanos. El segundo apartado, «Escritura académica», ofrece tres manuales de escritura académica con teoría y práctica. Hay que destacar también que el centro tiene una sección de enlaces a diferentes bibliotecas y recursos para escritores.

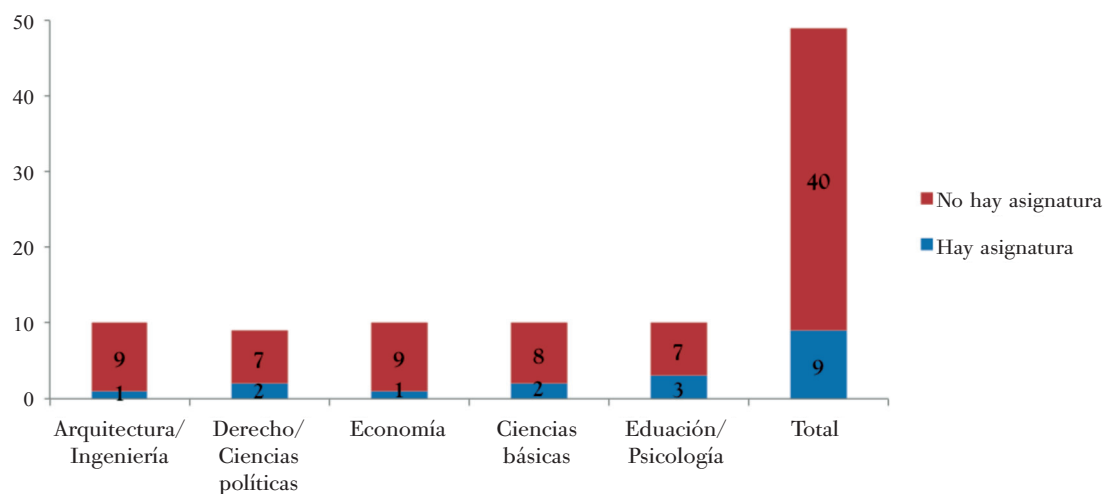
Como se ha mencionado anteriormente, el Centro Virtual de Escritura ofrece asesoría a los estudiantes que tengan dificultades de escritura. Esta asesoría se puede realizar de dos formas: a través de correo electrónico o mediante chat. Para poder utilizar el chat, los estudiantes, previamente, han tenido que solicitar una tutoría a través del Aula Virtual que hay en la página web. Esta iniciativa se puede entender, por tanto, como un derivado de la labor que realizan los tutores de escritura presencial en los centros de escritura «físicos». Es especialmente útil e interesante el formulario que se pone a disposición de los estudiantes en la página web para que el tutor, antes de la asesoría en línea, conozca la demanda del estudiante. Además de solicitar información básica sobre el estudiante (nombre, carrera, asignaturas aprobadas, asignaturas matriculadas, etc.), estos tienen que especificar los motivos de la consulta y marcar, si lo consideran oportuno, algunos ítems del formulario como: no entiendo lo que pide la consigna, no conozco el género discursivo que tengo que producir, tengo problemas para explicar, fundamentar, argumentar, discutir o no sé cómo diferenciar fuentes confiables de las que no lo son. Además, pueden señalar otras dificultades como las que se muestran, a partir del formulario (Reale, 2012b), a continuación:

- Tengo dudas sobre cómo construir el enunciador (en primera persona sing./pl., impersonal).
- Tengo problemas con la progresión de la información (lagunas, repeticiones, saltos).
- Tengo problemas con la puntuación.
- Tengo dudas sobre la separación del texto en párrafos.
- No sé bien qué conectores usar al comienzo de los párrafos para organizar la exposición.
- Tengo dudas con las convenciones de cita.
- Tengo dudas con el armado de la bibliografía.
- Las oraciones son muy largas y confusas.
- El texto es demasiado largo.

b) *Asignaturas de escritura académica*

La presencia de asignaturas específicas de lectura y escritura académica en los planes de estudio analizados de las universidades argentinas (véase Anexo 2.1) no es elevada. Tan solo en el 18,37% de los planes se imparten estas asignaturas. Como se aprecia en la Figura 3.1, es en las carreras de Educación o Psicología en donde más asignaturas hay de este tipo, hasta 3 de los 7 planes de estudio de carreras de Educación o Psicología analizados.

FIGURA 3.1.–*Presencia de asignaturas de escritura académica en los planes de estudio de las universidades argentinas*



Fuente: elaboración propia.

Es pertinente llamar la atención sobre varios aspectos. En primer lugar, la UNGS, en la que se lleva a cabo el PRODEAC, imparte este tipo de asignaturas en todas sus carreras. Por

otro lado, en la UBA estas asignaturas son frecuentes, si bien no se han podido ver reflejadas en el estudio pues no se imparten en las carreras analizadas. En este sentido, en la UBA se imparte el llamado Ciclo Básico Común (CBC), que es el primer ciclo de los estudios de grado. No ha de entenderse este ciclo como un curso de ingreso ni un mecanismo formal de selección. Cada carrera ofrece sus propias asignaturas del CBC. En algunas carreras de la Facultad de Filosofía y Letras y en la Facultad de Psicología se imparte la asignatura de Semiología en la que se muestra especial interés por la escritura académica. Por último, en relación con la escasa presencia de asignaturas específicas de escritura académica en las universidades argentinas, hay que señalar que este hecho contrasta con la larga tradición de investigación que se viene desarrollando sobre el tema en Argentina, y con algunas iniciativas concretas de algunas universidades en las que se desarrolla la escritura a través del currículo.

3.1.2. Colombia

3.1.2.1. *La educación superior en el marco del sistema educativo colombiano*

a) *Breve contextualización del país*

La República de Colombia es, según el artículo 1.º de su constitución, un estado social de derecho, organizado de forma unitaria, descentralizada y con autonomía de sus entidades territoriales. Su constitución vigente es la *Constitución Política de Colombia* del año 1991.

Colombia, tiene, según el *Istituto Geográfico de Agostini* (IGA, 2010), una superficie de 1.141.748 km². Es el quinto estado más extenso de América Latina. El territorio colombiano está dividido en 32 departamentos y un Distrito Capital, Bogotá. La población estimada para 2012 es de 47.551.000 habitantes (0,67% del total mundial) y su densidad de población, de 41,7 hab./km². La edad mediana de la población total es de 26,8 años (2010), y la esperanza de vida al nacer, en el periodo 2010-2015, de 74,01 años (ONU, 2011). Por otro lado, la población urbana representa en 2012 un 75,6% de la población total (PNUD, 2013).

Según los datos del Fondo Monetario Internacional, en la actualidad, el PIB (PPA) estimado para el año 2012 es de 493.707 millones de dólares, y representa el 0,596% respecto al total mundial. El PIB (PPA) per cápita es de 10.595 dólares (FMI, 2011).

Colombia tiene en 2012 un IDH alto, con un valor de 0,719 y ocupa el lugar número 91. El número de años promedio de escolaridad es de 7,3 y el de años esperados de escolarización, de 13,6 (PNUD, 2013). En 2009, la tasa de alfabetización de adultos (15 y más años) es del 93,2% y en la juventud (15-24 años), del 97,9% (UNESCO, 2011a). El resultado de Colombia en la prueba de comprensión lectora del Informe PISA en 2009 es 413 (IE, 2010).

b) *Marco legislativo en Colombia*

En la *Constitución Política de Colombia* se señala que la «educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura» (artículo 67). Junto con la *Constitución Política*, el principal documento legislativo educativo en la actualidad en Colombia es la *Ley General de Educación*, expedida el 8 de febrero de 1994. Además, en el ámbito de la educación superior, está vigente la *Ley 30 del 28 de diciembre de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la educación superior*.

c) *El sistema educativo en Colombia*

La educación en Colombia es una competencia descentralizada y de ella se ocupan el estado y las entidades territoriales, que son los departamentos y los municipios certificados⁴. Según la ley vigente de educación, el sistema educativo está dividido en tres niveles (artículo 10): el preescolar, la educación básica y la educación media.

El nivel de educación preescolar forma parte de la educación formal y es gratuita en instituciones públicas para los niños de tres a cinco años. Esta etapa consta de tres grados y los dos primeros constituyen un periodo previo a la escolarización obligatoria. Los dos primeros grados se llaman prejardín y jardín, y son para los niños de tres y cuatro años, respectivamente. Los niños de cinco años cursan el grado de transición, que es el obligatorio. En cuanto a la educación básica, es obligatoria, gratuita y tiene una duración de nueve años. Se divide, a su vez, en dos ciclos: el ciclo de educación básica primaria, para niños de entre seis y diez años (cinco grados o cursos académicos); y la educación básica secundaria, para niños de entre once y catorce años (cuatro grados o cursos académicos). Una vez realizados todos los grados de la educación primaria se obtiene el título de bachillerato básico.

Con relación a la educación secundaria, la llamada *educación media* en Colombia consta de dos grados y la realizan alumnos de quince y dieciséis años. Una vez superados estos dos cursos se obtiene el título de bachiller, que habilita al alumno para ingresar en la educación superior. Hay dos modalidades: la técnica, con una orientación profesionalizante; y la académica, con una orientación investigadora (si se pretende profundizar en un campo científico, humanístico o científico). Además de estas dos modalidades, existe

⁴ La *Ley 715* establece que son entidades territoriales aquellos municipios con más de 100.000 habitantes. Los municipios con menos de 100.000 habitantes y que cumplan con una serie de requisitos también se pueden certificar. En el año 2008, había 80 entidades territoriales certificadas (entre departamentos, distritos y municipios) y 1.071 municipios no certificados.

el servicio especial de educación laboral, que consta de cuatro semestres y que permite la obtención del título en artes y oficios, y que equivale al de bachiller.

d) *La educación superior en Colombia*

La educación superior depende del Ministerio de Educación Nacional y, en concreto, del Viceministerio de Educación Superior que apoya la formulación y adopción de políticas, planes y proyectos relacionados con la educación superior en Colombia. En cuanto a la regulación del sistema educativo colombiano, en la actualidad hay que llamar la atención sobre la cantidad de leyes, decretos y resoluciones que hay vigentes. *Grosso modo*, se puede decir que al amparo de la constitución colombiana en la que se señala, por ejemplo, entre otros aspectos la autonomía universitaria, la principal ley de educación superior es la *Ley 30 del 28 de diciembre de 1992* (aunque, como se ha mostrado, hay otros documentos legislativos referidos a la educación superior). No obstante, el 25 de marzo de 2011 se presentó la *Propuesta de Reforma de la Ley de 1992* que ha causado controversia en diferentes sectores educativos en el país.

En cuanto a las instituciones de educación superior, el Viceministerio de Educación Superior tiene dos direcciones: la Dirección de Calidad para la Educación Superior y la Dirección de Fomento de la Educación Superior. Estas, asimismo, tienen dos subdirecciones: la Subdirección de Aseguramiento de la Calidad y la Subdirección de Inspección y Vigilancia; y la Subdirección de Apoyo a la Gestión de Instituciones de Educación Superior y la Subdirección de Desarrollo Sectorial para la Educación Superior, respectivamente.

Las instituciones relacionadas con el sistema educativo universitario son varias. En primer lugar, el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU), que tiene funciones de planificación, asesoría, coordinación y recomendación en el nivel de educación superior y que apoya al Ministerio de Educación Nacional en la consecución de los fines y propósitos del Sistema de Aseguramiento de la Calidad.

Otra institución especialmente relevante para esta investigación es el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), que es una institución especializada en ofrecer servicios de evaluación de la educación en todos sus niveles y, en particular, apoyar al Ministerio de Educación Nacional en la realización de los exámenes de estado y en adelantar investigaciones sobre los factores que inciden en la calidad educativa, para ofrecer información pertinente y oportuna que contribuya a la mejora de la calidad de la educación. Además, el ICFES es el órgano encargado de llevar a cabo el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, SABER PRO, que es un instrumento estan-

darizado para la evaluación externa de la calidad de la educación superior. Esta prueba es oficial y obligatoria, y en ella se evalúan las competencias de los estudiantes de último año de los programas de pregrado. Es conveniente insistir en el carácter obligatorio de esta prueba: los estudiantes tienen que superarla para poderse graduar en la universidad. La prueba SABER PRO se enmarca en una cultura de evaluación de la Educación y se puede considerar como una más junto a las pruebas que se hacen en la educación básica (pruebas SABER) y educación media (SABER 11), entre otras.

Como se indica en el *Decreto 3963, de 24 de octubre de 2009, por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior*, los objetivos de esta prueba son:

- a) Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes próximos a culminar los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior.
- b) Producir indicadores de valor agregado de la educación superior en relación con el nivel de competencias de quienes ingresan a este nivel; proporcionar información para la comparación entre programas, instituciones y metodologías, y mostrar su evolución en el tiempo.
- c) Servir de fuente de información para la construcción de indicadores de evaluación de la calidad de los programas e instituciones de educación superior y del servicio público educativo, que fomenten la cualificación de los procesos institucionales y la formulación de políticas, y soporten el proceso de toma de decisiones en todos los órdenes y componentes del sistema educativo. (Decreto 3963, 2009, artículo 1).

En el mismo decreto se expone qué es lo que se evalúa. Las competencias se dividen en dos módulos: uno de competencias genéricas y otro de específicas. Las competencias que conforman el primero de los módulos son: *Comunicación Escrita, Razonamiento cuantitativo, Lectura crítica, Competencias ciudadanas e Inglés*. En el módulo de competencias específicas comunes, en el primer semestre de 2013 se evalúan hasta un total de 35 competencias que se corresponden con diferentes carreras. En el apartado 3.1.2.2 se retoma esta evaluación, en concreto, en lo referente a las competencias de lectura y escritura.

Por otro lado, la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN) es la organización que congrega a las universidades colombianas, públicas y privadas, y constituye su instancia de representación frente a la institucionalidad gubernamental, el sector privado y la comunidad académica internacional. Tiene entre sus objetivos propiciar el diálogo interuniversitario y promover la reflexión entre las universidades. Así, una de sus iniciativas es el impulso de redes universitarias en Colombia, como la Red Colombiana para la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior (REDLEES). Su objetivo es articular el trabajo de directivos, investigadores y docentes de instituciones de educación superior en torno a la lectura y la escritura académica. Se considera que tiene capacidad para promover políticas institucionales e investigaciones en torno al tema. En su página web aparecen numerosos recursos

relacionados con la escritura académica. Especialmente relevante para esta investigación es el documento que pone a disposición de las instituciones universitarias titulado *¿Cómo fortalecer una política institucional para el desarrollo de la lectura y la escritura en Educación Superior?* (González Pinzón, 2013), que se retomará y comentará en el Capítulo 5 de esta tesis.

En cuanto a la existencia de otras instituciones de educación superior, también hay que señalar la Red Nacional de Tecnología Avanzada (RENATA), que es una red que conecta, comunica y propicia la colaboración entre las instituciones académicas y científicas de Colombia con redes académicas internacionales y centros de investigación del mundo.

Otras instituciones son el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios técnicos (ICETEX), entidad financiera del estado, de naturaleza especial, que promueve y financia el acceso, permanencia y graduación en la educación superior en Colombia y en el exterior, para la inclusión social. Asimismo, Colciencias es el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación, y tiene como objetivo promover las políticas públicas para fomentar la CT+I en Colombia. Por último, entre las instituciones o asociaciones que se han presentado, está el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), que tiene como objetivo fomentar la calidad en las instituciones de educación superior y garantizar que las instituciones y programas que se acreditan cumplen con niveles de calidad y realizan sus propósitos y objetivos.

Además del complejo y rico entramado de instituciones y asociaciones colombianas en la educación superior, cabe señalar que también hay una sólida estructura al servicio de la mejora y aseguramiento de la calidad de la educación superior. Este sistema está, a su vez, conformado por sistemas de información (SNIES), evaluación docente (SNEDES) y para la prevención y análisis de la deserción en este nivel (SPADIES). Este último sistema ha impulsado programas para disminuir la deserción, entre los que cabe destacar, en el ámbito académico, actividades encaminadas al refuerzo de las habilidades, los conocimientos y las competencias. En este sentido, se ha demostrado cómo tales programas académicos, si se llevan a cabo durante un semestre, hacen que disminuya la deserción estudiantil en torno a un 70% en los siguientes seis semestres. Valga señalar que este tipo de programas están basados, en general, en el método de tutorías, en los que el tutor asesora, acompaña, informa y también apoya en el desarrollo de las competencias comunicativas –como en la Universidad Tecnológica de Pereira (Ministerio de Educación Nacional, 2008).

En cuanto a la autonomía universitaria, ya el artículo 69 de la *Constitución Política Colombiana* la recoge, señalando que las universidades pueden regirse por sus propios

estatutos. En la *Ley 30 de 1992 por la que se organiza el servicio público de la Educación Superior* se reconoce, entre otras competencias, que las universidades colombianas pueden organizar y desarrollar sus programas académicos así como definir y organizar las labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales.

Al igual que en el ya presentado caso de Argentina, en Colombia hay diferentes instituciones de educación superior. Pese a que en la Ley de 1992 se muestran tres, en la actualidad se han propuesto cuatro: *a)* universidades, *b)* instituciones universitarias o escuelas tecnológicas, *c)* instituciones tecnológicas y, por último, *d)* instituciones técnicas profesionales. Una de las diferencias fundamentales entre ellas es que, frente a las universidades en las que se pueden cursar estudios de posgrado, en los otros tres tipos de institución superior no se puede, salvo que reciban la autorización por parte del Ministerio de Educación Nacional, tras haber recibido el visto bueno del Consejo Nacional de Educación Superior y del Sistema Nacional de Acreditación.

Los niveles educativos en el ámbito universitario en Colombia aparecen claramente definidos en la ley vigente. En ella se diferencia entre los programas de pregrado y los de posgrado. Los programas de pregrado tienen como objetivo formar a los estudiantes para desempeñar diferentes profesiones; en cambio, los programas de posgrado se centran en la investigación.

En la *Ley 749 de 19 de julio de 2002 por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica* se organiza la educación de pregrado en tres ciclos propedéuticos. Cursado el primer ciclo se obtiene el título de «técnico profesional» y se tienen las competencias para desarrollar una profesión en áreas específicas de los sectores productivo y de servicios. El segundo ciclo, tras el cual se es «tecnólogo», tiene como objetivo desarrollar responsabilidades de concepción, dirección y gestión en las áreas de los sectores citados. Por último, en el tercer ciclo se obtiene el título de «profesional» y permite realizar actividades profesionales de alto nivel, para lo que se han de dominar conocimientos científicos y técnicos.

La educación en el posgrado también cuenta con tres programas. En primer lugar, las especializaciones, que son cursadas con posterioridad a un programa de pregrado y tienen como objetivo el perfeccionamiento en la misma profesión o disciplina. Sin embargo, los otros programas de posgrado tienen como fundamento la investigación. Así, la maestría ofrece a los estudiantes instrumentos básicos para la investigación, mientras que el doctorado está centrado en la formación de investigadores de nivel avanzado, y el proceso finaliza con la realización de una tesis.

3.1.2.2. *Documentos legislativos sobre competencia comunicativa y alfabetización académica en Colombia*

En este apartado, al igual que en el correspondiente a Argentina, se hace referencia a los dos primeros parámetros comparativos que se analizan en el estudio comparado: la competencia comunicativa y las dimensiones de la alfabetización. El primer parámetro tiene dos indicadores: la enseñanza basada en competencias y las referencias relacionadas con la competencia comunicativa.

En cuanto al primero, se puede considerar que no hay referencia en la Ley de Educación Superior vigente de 1992 al modelo competencial si bien se contempla que en los programas académicos se tienen que desarrollar contenidos relacionados con las disciplinas que se imparten. Sin embargo, en otros documentos legislativos vigentes posteriores sí aparece con claridad tal modelo. Así, en el *Decreto 2566 de 10 de Septiembre 2003, por el cual se establecen las condiciones mínimas de calidad y demás requisitos para el ofrecimiento y desarrollo de programas académicos de educación superior*, se aprecia la adopción del modelo de enseñanza-aprendizaje basado en competencias en tres artículos concretos, los vinculados con los aspectos curriculares, la selección y evaluación de los estudiantes y los créditos académicos. De esta manera, el artículo 4 establece, en cuanto a los aspectos curriculares, que los perfiles de formación tienen que contemplar el desarrollo de las competencias y las habilidades de cada campo. Asimismo, en el apartado dedicado a la selección y la evaluación de los estudiantes (artículo 8), se señala que los programas deben dar a conocer y aplicar los sistemas de evaluación de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias de los estudiantes. En este sentido, se llama la atención sobre la idea de que las formas de evaluación tendrán que ser coherentes con las competencias esperadas. Por último, el artículo 18 propone el concepto de Créditos Académicos y en su definición aparecen las competencias, pues se entienden estos como «el tiempo dedicado de actividad académica del estudiante en función de las competencias académicas que se espera el programa desarrolle».

En el mismo año, meses antes, se había aprobado el *Decreto 1781 de 2003 (26 de junio), por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECAES, de los estudiantes de los programas académicos de pregrado*. Esta prueba, que ya se ha comentado en el apartado anterior, tenía como objetivo: «Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que cursan el último año de los programas académicos de pregrado que ofrecen las instituciones de educación superior» (*Decreto 1781*, 2003, artículo 1).

Además de los decretos anteriores, entre otros, el *Decreto 1295 de 20 de abril de 2010, por el cual se reglamenta el registro calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la*

oferta y desarrollo de programas académicos de educación superior, también aborda la cuestión de las competencias en relación con los contenidos curriculares, de tal manera que los aspectos curriculares básicos de los programas tienen que definir objetivos, competencias y perfiles en los mismos. Concretamente, las competencias deben identificarse en cada nivel y ser coherentes con la denominación, justificación, sistema de organización de las actividades académicas, planes de estudios y demás elementos de la estructura curricular de los programas (artículo 15).

En cuanto a la presencia del modelo competencial en la legislación de educación superior colombiana, hay que hacer notar que el texto que más hincapié hace e interés muestra por que este modelo se lleve a cabo es la *Propuesta de Reforma a la Ley 30 de 1992, por la cual se regula el servicio público de la Educación Superior*; es decir, el *Proyecto de Ley de 25 de marzo de 2011*. Frente a la ley de 1992, en donde –como se ha mencionado– en el apartado de programas académicos se señala que se han desarrollar contenidos, en el proyecto de ley, en el mismo apartado se propone que la «educación superior, en todos sus niveles, brindará formación integral a sus estudiantes [...] y dotará al estudiante de las competencias generales y específicas propias de cada nivel» (artículo 58). En esta misma propuesta, también se valora la importancia de una buena articulación entre los diferentes niveles del sistema educativo a fin de proporcionar a las personas opciones de movilidad y proveerlas de competencias necesarias para insertarse competitivamente en ámbitos socio-ocupacionales (artículo 128).

En la Tabla 3.1 se puede apreciar, a través del análisis de los documentos legislativos presentados, cómo el modelo competencial se ha ido asentado en la legislación de educación superior colombiana de forma gradual en las dos últimas décadas, pero, concretamente, ya comenzado el siglo XXI, bajo el gobierno de Álvaro Uribe y de José Manuel Santos, en el caso de la propuesta de reforma de ley.

La presencia de la competencia comunicativa en la legislación recibió un impulso sustancial tras el Decreto de 2003 que de forma pormenorizada señalaba que había que dar cuenta de las competencias en diferentes aspectos curriculares y en la evaluación. Esto se aprecia en las diferentes resoluciones sobre los programas académicos de diferentes carreras analizados a las que se ha podido tener acceso a través de la página web del Ministerio de Educación Nacional, como las de los programas de pregrados de Derecho, Educación, Arquitectura, Comunicación, Administración, Economía, Ciencias de la Salud, Ciencias Exactas y Naturales, Psicología, Medicina. En general, en los programas de estas carreras se hace referencia a la competencia comunicativa junto con las «competencias cognitivas»; y en algunos planes el grado de referencia es mayor. Así, por ejemplo, en la formación del abogado los programas buscarán que los estudiantes adquieran competencias interpretativas, argumentativas

y comunicativas, entre otras como las investigativas y las ya mencionadas cognitivas. O, también, en el caso de los estudiantes de Psicología, que tendrán que dominar el discurso oral y la producción escrita.

TABLA 3.1.–*Presencia del modelo competencial en la legislación de educación superior colombiana*

LEY DE 1992	DECRETO 1781 DE 2003	DECRETO 2566 DE 2003	DECRETO DE 2010	PROPUESTA REFORMA 2011
No hay referencia a competencias, pero sí a contenidos.	Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior	Sí hay referencia en: - aspectos curriculares, - evaluación, - créditos académicos.	Sí hay referencia en toda la estructura curricular	Sí hay referencia, competencias generales y específicas propias de cada nivel. Atención en el marco de: - la movilidad, - inserción competitiva en el mundo profesional.

Fuente: elaboración propia.

Hay que notar que, conforme avanza el nivel de estudios el grado de referencia a la competencia comunicativa es mayor, como se aprecia en los programas de especialización de Educación o Medicina, entre otros, en donde se espera que los especialistas, durante su proceso de formación, comprendan los procesos de producción del conocimiento básico y aplicado, y se asegure el desarrollo de competencias para la lectura crítica de literatura científica.

Asimismo, un punto de inflexión en el tratamiento de la competencia comunicativa en la legislación colombiana es el momento en el que se reglamenta por primera vez el Examen de Estado de la Calidad de la Educación Superior (ECAES), en el *Decreto 1781 de 2003*, y que en la actualidad se conoce como SABER PRO y se rige bajo el *Decreto 3963 de 2009*. Como se ha comentado antes, las competencias genéricas de las que se tienen que evaluar todos los estudiantes que se van a graduar en educación superior en Colombia son *Comunicación escrita, Lectura Crítica, Inglés, Razonamiento Cuantitativo y Competencias ciudadanas*. Estas dos últimas pretenden dar cuenta de las habilidades en la comprensión de conceptos básicos de las matemáticas, en general; y de la capacidad de los estudiantes para participar en la sociedad, como ciudadanos, de manera constructiva y activa, respectivamente. Pese a que a continuación se van a exponer las competencias propias de la comunicación, ¿no se puede acaso considerar que, en definitiva, estas pruebas de educación superior en

Colombia lo que evalúan de forma genérica es el desarrollo de la alfabetización de sus estudiantes: escritura, lectura, matemáticas, una segunda lengua, y criticidad y ciudadanía, es decir, todo lo que en el Capítulo 1 se ha considerado que impregna la alfabetización?

En cuanto a las competencias *Comunicación escrita* y *Lectura crítica*, a través de la página web del ICFES se dan una serie de orientaciones para la preparación de las pruebas. Con relación a la *Lectura crítica*, la intención es que el estudiante lector construya el sentido del texto teniendo en cuenta las condiciones discursivas en las que este se genera. Así, se contemplan cinco dimensiones de la lectura que se pueden relacionar con los tres enfoques de la lectura (véase apartado 1.3.5): textual, intertextual, enunciativa, valorativa y sociocultural.

Con relación a la *Comunicación escrita*, se evalúa la competencia para comunicar ideas por escrito sobre un tema dado. En anteriores pruebas los temas han sido variados, por ejemplo: elaborar un informe sobre el impacto del sedentarismo, asumir una posición ante diferentes opiniones sobre la aplicación de justicia en los países, analizar distintas perspectivas sobre el impacto del uso de internet en la sociedad, evaluar el momento de la vida en que cada uno ha aprendido más o plantear una reflexión sobre las relaciones entre géneros. Asimismo, se da orientación para realizar la prueba. Sin embargo, la información más relevante que se aporta es una plantilla con una escala en la que se informa sobre los diferentes niveles de desempeño de la competencia a fin de poder calificar de manera objetiva la prueba. A continuación, se expone dicha plantilla:

TABLA 3.2.–*Niveles de desempeño en Comunicación escrita de la prueba SABER PRO*

NIVELES DE DESEMPEÑO	CARACTERÍSTICAS DEL ESCRITO
8	El texto trasciende el estímulo dado, complejizando los planteamientos de manera efectiva tanto a nivel de pensamiento como de recursos lingüísticos. Incluye el problema planteado en un diálogo de ideas y posiciones, en una perspectiva más amplia e intertextual que construye y precisa su sentido. El texto de este nivel es de alto interés y motivación para el lector, debido a la eficacia del escrito.
7	En el texto se evidencia una planeación en la escritura en dos aspectos fundamentales. En el primero, el autor piensa en cómo expresar sus ideas de manera efectiva, aplicando diversos recursos textuales para evidenciar sus planteamientos. En el segundo, el autor adecua su discurso para un público determinado, prevé los conocimientos previos de su lector y busca el lenguaje y los conceptos apropiados.
6	En el texto se identifica la posición de quien escribe, se expresan con claridad las ideas y hay un uso correcto de las expresiones que permiten conectarlas. Hay un uso adecuado de distintos mecanismos que le dan coherencia y cohesión al texto (signos de puntuación, conectores, etc.). Lo anterior permite que el escrito sea fluido.

TABLA 3.2. (cont.)—Niveles de desempeño en Comunicación escrita de la prueba SABER PRO

NIVELES DE DESEMPEÑO	CARACTERÍSTICAS DEL ESCRITO
5	El texto alcanza unidad, por medio de la progresión temática, es decir, logra encadenar o relacionar efectivamente las ideas, dándole continuidad al escrito: incorpora información nueva vinculándola con la anterior, presentando la información en un orden cronológico, partiendo de temas generales para desglosar temas específicos, entre otras maneras de interrelacionar contenidos. Todo el texto se desarrolla en un mismo eje temático, aunque pueden presentarse fallas en el uso de conectores. Hay un buen uso del lenguaje, aunque pueden encontrarse errores en la aplicación de algunas reglas de ortografía y puntuación.
4	En el texto se encuentra una idea central que se desarrolla de acuerdo con una intención comunicativa. El texto también posee una estructura básica, en otras palabras, es posible identificar una introducción al tema que se abordará, un desarrollo y una conclusión. Sin embargo, el texto no incluye toda la información necesaria (progresión temática), su organización no es completamente efectiva, o rompe la unidad al incluir temas que no se relacionan con el marco semántico que desarrolla. Se aprecia un uso aceptable del lenguaje (se aplican las reglas gramaticales más importantes).
3	En el escrito se aprecia el esbozo de una intención comunicativa, es decir, se ve que quien escribe pretende alcanzar un fin, por medio del escrito busca una reacción específica en el lector. Se encuentran problemas de manejo del lenguaje, pero estos no impiden la comprensión de los enunciados.
2	En el escrito se aprecian ideas, pero estas pueden ser incoherentes, o se presentan desarticuladamente. No hubo desarrollo organizado del tema o el escrito pudo ser innecesariamente largo o repetitivo.
1	En el escrito se aborda la tarea propuesta, pero hay problemas en el manejo de las convenciones (serios errores de sintaxis, puntuación o escritura de las palabras) o un desarrollo insuficiente del tema (es tan breve que no se pueden aplicar los criterios de análisis).

Fuente: ICFES (2013).

Por otro lado, en cuanto a la alfabetización, pese a que no se hace ninguna referencia al término, ni a la alfabetización académica, sí están presentes las tres dimensiones de la alfabetización. De tal manera que en la Ley de 1992 se reconoce que la educación superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades de las personas. Esta idea se matizó en la propuesta de ley al considerar que un marco nacional de cualificaciones articularía el reconocimiento de las mismas nacional e internacionalmente y estimularía el aprendizaje a lo largo de toda la vida. En la ley vigente se plantea que es un objetivo de la educación superior capacitar a los estudiantes para el servicio social que requiere el país (artículo 6), lo que conlleva que participen activamente en la sociedad. Por último, en dicho documento se anima a que desde las instituciones universitarias se busque y se ejercite de manera responsable el pensamiento crítico (artículo 30).

3.1.2.3. *Iniciativas de alfabetización académica en las universidades colombianas*

a) *Centros de escritura*

En este apartado se van a presentar dos iniciativas de centros de escritura de universidades colombianas. En primer lugar, se expondrá el *Programa de Escritura-Centro de Español* de la Universidad de los Andes y, en segundo lugar, se mostrará en qué consiste el *Centro de Escritura Javeriana* de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

Centro de Español de la Universidad de los Andes

El Centro de Español de la Universidad de Los Andes ha de entenderse como un completo programa de escritura institucional en el que se llevan a cabo diferentes iniciativas de alfabetización académicas dirigidas a estudiantes y profesores. Entre estas iniciativas destacan los tutores de escritura, las asignaturas de escritura intensiva, los cursos de escritura y recursos para la escritura de textos académicos. El objetivo del Centro de Español es desarrollar y fortalecer las habilidades de escritura de los estudiantes universitarios para que tengan éxito en su vida académica.

Los cursos o asignaturas de escritura intensiva que se llevan a cabo en el Centro de Español reciben el nombre de «Cursos E». En la página web del centro se expone su programa, metodología, evaluación y se indica que en estas asignaturas, además de los profesores de las disciplinas que los imparten, hay unos tutores-asistentes que acompañan a los estudiantes en su proceso de escritura. Estos cursos son consecuencia de una medida adoptada por la universidad en 2010. En la reforma académica llevada a cabo en dicho año, se decidió que a partir del curso académico 2011-2012 los estudiantes que ingresaran en la universidad cursarían dos asignaturas de escritura intensiva durante el pregrado. El proceso de asignación de asignaturas corrientes a «Cursos E» ha aumentado considerablemente desde que se puso en marcha el programa hasta la fecha. Así, frente a las 32 asignaturas que se ofrecieron en el primer semestre de 2001, en el primero de 2013 se han impartido en la Universidad de los Andes 58 asignaturas de escritura intensiva. Desde la institución, se facilita la participación de cualquier docente pues estas asignaturas pueden ser impartidas desde cualquier facultad o departamento. Estas asignaturas tienen una particularidad frente a las que no son de escritura intensiva. En ellas se potencian las instrucciones claras y concisas sobre las tareas de escritura, se delimitan los criterios de evaluación de los textos escritos y se retroalimentan las producciones de los estudiantes. En este sentido, estas producciones llegan a tener un valor del 40% sobre la calificación final de la asignatura.

En el programa de escritura de la universidad también hay un centro de escritura, que es un lugar al que pueden acudir los estudiantes para recibir tutorías centradas en la escritura académica. A través de la página web del Centro de Español, los estudiantes pueden ver el horario de tutorías disponibles y solicitar una. En la misma página, se explica a los estudiantes de forma clara en qué consiste el trabajo que se llevará a cabo en la tutoría:

El tutor le preguntará por las instrucciones de la tarea y revisará los comentarios o retroalimentación que usted haya recibido sobre su trabajo. Además conversará brevemente con usted sobre sus fortalezas y debilidades en escritura. Luego leerán juntos algunas partes del texto y a partir de preguntas discutirán ciertos asuntos del escrito. Si usted todavía no ha redactado el texto, el tutor le ayudará a organizar las ideas y a establecer un plan de trabajo. Durante toda la sesión se espera que usted tome notas y se lleve un producto escrito de la tutoría. Al final de la sesión desarrollarán un plan de trabajo para que usted lo realice por su cuenta y presente los avances en la siguiente tutoría (Centro de Español, 2013, párr. 3).

Desde el Centro de Español también se ofrece información sobre el Curso de Español, que es una asignatura obligatoria que tienen que cursar todos los estudiantes de pregrado de la universidad y que recomiendan que sea durante el primer curso. Asimismo, en la página web del centro hay una sección dedicada a recursos para estudiantes y profesores. Los recursos para estudiantes ofrecen información y ejercicios sobre cómo escribir una tesis, cómo escribir las conclusiones de un texto argumentativo, nociones sobre el párrafo, cómo manejar la ansiedad al escribir, cómo hacer una guía de lectura, preguntas para organizar la lectura de un texto, etc. También se ofrece información sobre conectores discursivos, ortografía (nuevas reglas de ortografía, tilde diacrítica), gramática (uso del gerundio y otras formas verbales), procesos de composición de textos, guías para la elaboración de textos argumentativos, reseñas, resúmenes, ponencias y comentarios de texto, y resúmenes con las normas de publicación de hasta siete instituciones, entre las que destacan la *American Psychological Association* (APA), *Modern Language Association* (MLA) y *The Chicago Manual of Style*. Por último, en esta sección también se ofrecen recursos para los profesores, sobre todo para aquellos que imparten una asignatura de escritura intensiva. Los profesores cuentan con plantillas de evaluación o matrices de textos argumentativos y textos expositivos (reseñas y resúmenes).

Centro de Escritura Javeriano de la Pontificia Universidad Javeriana Cali

El centro de escritura de la Pontificia Universidad Javeriana Cali se presenta como el primer centro universitario en Colombia. En la actualidad, depende del Departamento de Comunicación y Lenguaje de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, y cuenta con una directora y un grupo de tutores. Los objetivos de dicho centro son

similares a los de los centros presentados. Destaca en su página web la importancia de generar un ambiente de aprendizaje inclusivo y colaborativo así como generar conocimiento en la comunidad académica. Parten de la idea de que su trabajo ha de consistir en producir mejores escritores y no mejores escritos.

En el centro se ofrecen servicios y recursos a profesores y estudiantes. Los servicios a los estudiantes son a través de tutorías centradas en la búsqueda de información de ideas, el apoyo en la escritura de borradores y la revisión de los textos. También se ofrecen periódicamente talleres de escritura académica. Por otro lado, los servicios que se ofrecen a los profesores son los de asistencia propia para poner en marcha estrategias de lectura y escritura en sus asignaturas, que estas sean de escritura intensiva, nociones sobre la retroalimentación de los textos de los estudiantes, y hasta trece talleres diferentes relacionados con el tema. Asimismo, la asistencia se puede realizar a través de la presencia de tutores especializados en sus asignaturas, es decir, conformando equipos de escritura.

Los recursos para los profesores se centran en nociones sobre la escritura a través del currículo, el diseño de tareas, el plagio y la ficha de lectura. En cambio, los recursos de los estudiantes son más y están clasificados en cinco apartados, que incluyen los siguientes contenidos:

- Antes de escribir: uso de mayúsculas y minúsculas, situación retórica, cómo descifrar y entender las tareas, la planificación del texto.
- Durante la escritura: citar, parafrasear y resumir; cómo defino una tesis en un ensayo; cohesión textual; construcción de párrafos; escritura concisa: guía de conectores; normas de puntuación; ortografía general.
- Después de escribir: pasos para revisar el texto.
- Tipos de texto: el acta, la carta comercial, el resumen, la reseña, la ponencia, el informe de laboratorio, el informe administrativo, el informe financiero.
- Referencias bibliográficas: cómo hacer una búsqueda efectiva en la web; cómo valorar las fuentes de información; plagio, ¿qué es y cómo evitarlo?; normas APA y normas ICONTEC.

La página web de este centro de escritura es dinámica y se está actualizando constantemente (véase Figura 3.2). Así, a través de ella los estudiantes pueden solicitar tutorías, consultar los horarios disponibles, acceder a artículos que resuelven dudas de escritura actuales y estar al tanto de las novedades a través de la sección con el mismo nombre.

También desde el centro se fomenta un taller de lectura en la universidad. Asimismo, el centro tiene presencia en la red social *Facebook* y ofrece un *software* para que los estudiantes puedan saber si han citado correctamente.

FIGURA 3.2.—Centro de Escritura Javeriano. Página de inicio

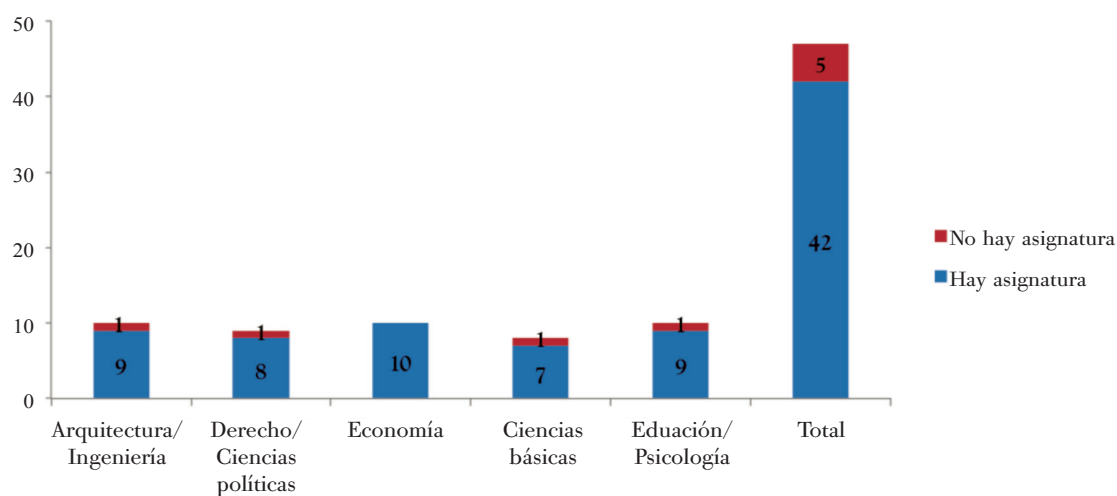


Fuente: página web del Centro de Escritura Javeriano.

b) *Asignatura de escritura académica*

En el caso del estudio sobre la presencia de asignaturas de escritura académica en los planes de estudio en Colombia, se han analizado un total de 47 planes de estudio de carreras como Arquitectura o Ingeniería, Derecho o Ciencias Sociales, Economía, Ciencias básicas y Educación o Psicología. Pues bien, se puede afirmar que en un 89,36% de los planes estudiados están presentes estas asignaturas, es decir, 42 de los 47. Como en el caso del resto de países, estas asignaturas se imparten en el primer o segundo semestre del primer curso de las carreras.

FIGURA 3.3.—Presencia de asignaturas de escritura académica en los planes de estudio de las universidades colombianas



Fuente: elaboración propia.

Algunos de los nombres que reciben estas asignaturas son *Comprensión y producción de textos*, *Desarrollo de Competencias Comunicativas y Descriptivas I y II*, *Taller de Expresión I y II*, *Competencia Comunicativa*, *Taller de Lenguaje I y II*, *Gramática*, *Lectura y Escritura Académica*, *Lectoescritura académica*, *Habilidades Orales y Escritas*, *Habilidades Comunicativas*, etc. Pese a la divergencia nominal, todas suelen coincidir en los contenidos, y una sucinta lectura de las programaciones revela que están centradas tanto en aspectos gramaticales como en los propios de los procesos de composición de textos y géneros académicos. Por último, es pertinente señalar que esta abundante presencia de asignaturas de este tipo en los planes de estudio se podría relacionar con la manera en que se ha destilado el modelo competencial en la educación superior colombiana.

3.1.3. España

3.1.3.1. La educación superior en el marco del sistema educativo español

a) Breve contextualización del país

España, según la Constitución de 1978, es una monarquía parlamentaria. Es, pues, un estado social y democrático (artículo 1), cuya soberanía nacional reside en el pueblo español. España tiene, según el *Istituto Geografico de Agostini* (IGA, 2010), una superficie de 505.990 km², y es el segundo estado más extenso de la Unión Europea, después de Francia.

El territorio español está dividido en 17 comunidades autónomas y dos ciudades autónomas. Madrid es la capital del estado y sede del gobierno. La población estimada para 2012 es de 46.772.000 habitantes (0,66% del total mundial) y su densidad de población, de 92,4 hab./km². La edad mediana de la población total es de 40,1 años (2010), y la esperanza de vida al nacer en el periodo 2010-2015, de 81,80 años (ONU, 2011). La población urbana representa en 2012 un 77,6% de la población total (PNUD, 2013).

En la actualidad, según los datos del Fondo Monetario Internacional, el PIB (PPA) estimado para el año 2012 es de 1.443.998 millones dólares, y representa el 1,743% respecto al total mundial. El PIB (PPA) per cápita es de 31.216 dólares (FMI, 2011). El resultado de España en la prueba de comprensión lectora del Informe PISA en 2009 es 481 (IE, 2010).

España tenía en 2012 un IDH muy alto, con un valor de 0,919, y ocupa el lugar número 23. El número de años promedio de escolaridad es de 10,4⁵ y el de años esperados de escolarización, de 16,4 (PNUD, 2013). En 2009, la tasa de alfabetización de adultos (15 y más años) era del 97,7% y en la juventud (15-24 años), del 99,6%. En la Unión Europea, la tasa de alfabetización es del 99,0 y 99,7, respectivamente (UNESCO, 2011).

b) *Marco legislativo en España*

La *Constitución Española* de 1978, en transposición de los principios contenidos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 10 de diciembre de 1948, establece en su artículo 27.1 que «todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza». Se trata, por lo tanto, de un doble derecho fundamental: el derecho a recibir educación y el derecho a impartirla. En un sucinto repaso de los textos constitucionales previos al de 1978, llama la atención cómo la Constitución de 1931 fundó la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria en España. En cuanto al primero de los derechos –esto es, el derecho a recibir educación–, se reconoce tanto a las personas con nacionalidad del país como extranjera, como lo confirma la *Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social* (artículo 9).

En el mismo texto constitucional, en el artículo 27.2 se expone que «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales». Estos principios constitucionales básicos encontraron su reflejo legislativo en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación* (en adelante, *Ley Orgánica de Educación*), al indicar que los fines del sistema educativo español son, entre otros, el pleno desarrollo

⁵ Conforme al documento *Informe sobre el Desarrollo Humano 2013*.

de la personalidad y de las capacidades de los alumnos; la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia; el mérito y el esfuerzo personal; el desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor; la formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España; etc. (artículo 2).

Ha de quedar igualmente mencionada la *Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* (en adelante, *Ley Orgánica de Universidades*), que en su artículo 2 desarrolla el principio de autonomía universitaria –ya plasmado en la constitución (artículo 27.10)– que dota a las universidades de personalidad jurídica propia, mediante el desarrollo de sus funciones en régimen de autonomía y de coordinación entre todas ellas. Por último, la *Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional* tiene por finalidad la ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas de cada momento, todo ello en el marco del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

c) *El sistema educativo en España*

El sistema educativo español se caracteriza por ser un modelo descentralizado de administración, que se traduce en la distribución de las competencias en esta materia entre el estado central, las comunidades autónomas, las administraciones locales y los centros docentes. A lo largo de estos años, desde la aprobación de la Constitución, el estado ha venido transfiriendo competencias de toda índole a favor de las comunidades autónomas, tanto en materia de educación no universitaria como universitaria.

De esta manera, el estado, en virtud de lo dispuesto en el artículo 149.30 de la Constitución, tiene competencia exclusiva en materia de regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y, en general, para la emisión de normas básicas para el desarrollo del artículo 27 de la Constitución, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia. Es decir, el estado se encarga de garantizar la homogeneidad de los aspectos básicos del sistema educativo, a través del ministerio correspondiente.

Por su parte –y según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte–, las comunidades autónomas, a las que se confiere la condición de Administraciones Educativas, cuentan con competencias normativas de desarrollo de las normas básicas estatales, de regulación de los aspectos no básicos del sistema educativo y ejecutivo-administrativas de gestión del

sistema educativo en su propio territorio competencial, salvo las competencias reservadas estrictamente al estado. Cada comunidad autónoma tiene configurado su propio modelo de Administración Educativa, constituido en unos casos como Consejería y, en otros, como Departamento, en virtud de las funciones que tienen asumidas en la materia.

En caso de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte actúa como Administración Educativa. El órgano encargado de facilitar la coordinación y el intercambio de información entre las distintas Administraciones Educativas y el Estado es la Conferencia de Educación, cuya finalidad primordial, según el artículo 3 de su Reglamento, es

conseguir la máxima coherencia e integración en cuanto a la aplicación de las decisiones que en el ámbito de la política educativa dicten, en el ámbito de sus respectivas competencias, la administración del estado y las comunidades autónomas, mediante el intercambio de puntos de vista y el examen en común de los problemas que puedan plantearse y de las actuaciones proyectadas para afrontarlos y resolverlos (Conferencia de Educación, p. 4).

Según el artículo 3.2 de la *Ley Orgánica de Educación*, el sistema educativo español ofrece las siguientes enseñanzas: educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional, enseñanzas de idiomas, enseñanzas artísticas, enseñanzas deportivas, educación de personas adultas y enseñanza universitaria. La educación primaria y la secundaria obligatoria constituyen la educación básica (que es obligatoria y gratuita para todas las personas, y que se prolonga, normalmente, desde los seis años de edad hasta los dieciséis años). La educación secundaria se divide en educación secundaria obligatoria y educación secundaria postobligatoria, constituida esta última por el bachillerato, la formación profesional de grado medio, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio y las enseñanzas deportivas de grado medio.

La enseñanza universitaria, las enseñanzas artísticas superiores, la formación profesional de grado superior, las enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño de grado superior y las enseñanzas deportivas de grado superior constituyen la educación superior. Y, por último, las enseñanzas de idiomas, las enseñanzas artísticas y las deportivas tienen la consideración de enseñanzas de régimen especial.

La educación infantil, regulada en el artículo 12 y siguientes de la *Ley Orgánica de Educación*, constituye la etapa educativa que atiende a niños desde el nacimiento hasta los seis años de edad, siendo de carácter voluntario, con la finalidad de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de los niños (artículo 12). La etapa de educación infantil se ordena en dos ciclos: el primero comprende hasta los tres años y el segundo hasta los seis (artículo 14).

La educación primaria comprende seis cursos académicos, cursados normalmente entre los seis y los doce años. Su finalidad primaria es ofrecer una educación que permita a los niños afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad (artículo 16). La educación primaria comprende tres ciclos de dos años académicos cada uno.

La educación secundaria obligatoria comprende cuatro cursos (artículo 22), desarrollados entre los doce y los dieciséis años de edad, cuya finalidad consiste en lograr que los alumnos adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

El bachillerato, según el artículo 32 de la *Ley Orgánica de Educación*, tiene como finalidad «proporcionar a los alumnos formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, capacitará a los alumnos para acceder a la educación superior». Solo podrán acceder a los estudios de bachillerato los alumnos que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. El bachillerato comprende dos cursos y sus modalidades pueden ser de tres tipos: artes, ciencias y tecnología, y humanidades y ciencias sociales. Los alumnos podrán permanecer cursando bachillerato en régimen ordinario durante cuatro años (artículo 32). Los alumnos que tengan título de Técnico en Formación Profesional también podrán obtener el título de Bachiller (artículo 37).

Por último, para acceder a los estudios universitarios, será necesaria la superación de una única prueba que, junto con las calificaciones obtenidas en bachillerato, valorará la madurez académica y los conocimientos adquiridos en él, así como la capacidad para seguir con éxito los estudios universitarios (artículo 38).

d) *La educación superior en España*

Tal y como se mencionó en los apartados anteriores, la propia Constitución de 1978, tiene reconocido en su artículo 27.10 la autonomía de las Universidades, «en los términos que la ley establezca». Por lo tanto, el principio fundamental de autonomía

del sistema universitario español necesitó ser desarrollado posteriormente por una ley de carácter estatal que, en el sistema normativo español actual, está representada por la *Ley Orgánica de Universidades*, que, a su vez, sustituyó la *Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria*.

Según la Exposición de Motivos de la *Ley Orgánica de Universidades*, el sistema universitario español había experimentado profundos cambios en los últimos años, triplicándose el número de las Universidades a nivel nacional, creándose centros universitarios en casi todas las poblaciones de más de cincuenta mil habitantes y culminándose el proceso de descentralización universitario, lo que requirió la transferencia a las Administraciones Educativas autonómicas de las competencias en materia de enseñanza superior.

El principio constitucional de autonomía universitaria está regulado en el artículo 2 de la *Ley Orgánica de Universidades*, de la siguiente manera: «Las Universidades están dotadas de personalidad jurídica y desarrollan sus funciones en régimen de autonomía y de coordinación entre todas ellas. Las Universidades privadas tendrán personalidad jurídica propia, adoptando alguna de las formas admitidas en Derecho.» Añade el apartado tercero del mismo precepto legal: «La actividad de la Universidad, así como su autonomía, se fundamentan en el principio de libertad académica, que se manifiesta en las libertades de cátedra, de investigación y de estudio.»

En cuanto a la estructura de la política general universitaria como tal, mediante la *Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades* (en adelante, *Ley de 2007*), se creó la Conferencia General de Política Universitaria, que es el órgano de concertación, coordinación y cooperación de dicha política general universitaria, y que se encarga, entre otras funciones, de elaborar bianualmente un informe sobre la situación del sistema universitario y su financiación, formulando propuestas que permitan mejorar su calidad y eficacia, asegurar la suficiencia financiera del mismo, así como garantizar a los ciudadanos las condiciones de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación (artículo 27 bis de la *Ley Orgánica de Universidades*).

Por su parte, el Consejo de Universidades es el órgano de coordinación académica, así como de cooperación, consulta y propuesta en materia universitaria (artículo 28 de la *Ley Orgánica de Universidades*). Su composición es tanto política como académica, al ser presidido por el titular del Ministerio competente en materia de universidades (hoy día, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) y compuesto por los rectores de las universidades y por cinco miembros designados por el Presidente del Consejo, que constituyen sus vocales.

La referida *Ley de 2007* sentó las bases para realizar una profunda modernización del sistema universitario español, introduciendo, entre otras iniciativas novedosas, una nueva estructura de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales, a fin de acomodar la estructura nacional a los nuevos principios surgidos de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Posteriormente, el *Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre*, estableció la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (en adelante, *RD 1393/2007*). Por lo tanto, es el instrumento legal diseñado para profundizar el desarrollo y aplicación práctica del principio de autonomía universitaria establecido en la *Ley Orgánica de Universidades* y la *Constitución Española*, consistente en la facultad de las propias universidades de crear y proponer, de acuerdo con las reglas establecidas en el marco normativo vigente, las enseñanzas y títulos que han de impartir y expedir, sin sujetarse a un catálogo previo establecido por el Gobierno, como sucedía hasta ese momento. Asimismo, este *RD 1393/2007* establece «las directrices, condiciones y el procedimiento de verificación y acreditación, que deberán superar los planes de estudios conducentes a la obtención de títulos [...]» (artículo 1).

De esta manera, las universidades españolas imparten enseñanzas de grado, máster y doctorado. Las enseñanzas de grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas⁶, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. Las enseñanzas de máster pretenden la adquisición por parte del estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras. Por último, el doctorado⁷ es el tercer ciclo de estudios universitarios oficiales, y conduce a la adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica de calidad, –todo ello, según el artículo 9 del *RD 1393/2007*. Las universidades pueden, igualmente, mediante convenio con otras universidades nacionales o extranjeras, organizar enseñanzas conjuntas conducentes a la obtención de un único título oficial.

Por último, en calidad de mecanismo externo de evaluación de la calidad del sistema universitario español, fue creada por la *Ley Orgánica de Universidades* la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Es un organismo estatal diseñado para desarrollar programas para llevar a cabo actividades de evaluación, certificación y acreditación, con el fin de integrar el sistema universitario español en el Espacio de Educación Superior. ANECA, que hoy día forma parte del Registro Europeo de Garantía de Calidad, cuenta con sendos programas de evaluación

⁶ Artes y Humanidades, Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingeniería y Arquitectura (artículo 12.4 del *RD 1393/2007*).

⁷ Las enseñanzas de doctorado se regirán por su normativa específica, según el artículo 11.4 del *RD 1393/2007*.

de enseñanzas e instituciones, así como del propio profesorado. La *Ley de 2007* modificó el artículo 32 de la *Ley Orgánica de Universidades*, disponiendo que se le atribuye a la ANECA, entre otras, la función de elevar informes al Ministerio competente en materia de universidades y al Consejo de Universidades sobre el desarrollo de los procesos de evaluación, certificación y acreditación en España, a cuyos efectos podrá solicitar y prestar colaboración a los órganos de evaluación que, en su caso, existan en las comunidades autónomas.

3.1.3.2. *Documentos legislativos sobre competencia comunicativa y alfabetización académica en España*

A continuación, al igual que en los respectivos apartados de Argentina y Colombia, se presentará una descripción de la presencia de dos de los parámetros comparativos tenidos en cuenta en este estudio comparado: la competencia comunicativa y las dimensiones de la alfabetización.

Hay que señalar, en primer lugar, que el modelo competencial tiene una notoria presencia en la legislación vigente; con independencia de que en la *Ley Orgánica de Universidades* su presencia sea tímida⁸ y que en la *Ley de 2007* se haga un comentario de soslayo, pues solo se menciona cuando se plantea la cuestión de la protección de datos de carácter personal, en donde se hace constar que no es preciso el consentimiento de los estudiantes para la publicación de los resultados de las pruebas relacionadas con la evaluación de sus conocimientos y competencias (Disposición adicional 21.3). Esta presencia se aprecia en diferentes reales decretos posteriores a 2007.

Especial importancia cobra el *RD 1393/2007*, que viene a desarrollar la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales, en concordancia con las líneas propuestas en el Espacio Europeo de Educación Superior y conforme a lo expuesto en las leyes de 2001 y 2007. En dicho texto, se considera que los planes de estudio que conducen a la obtención de un título tendrán como eje la adquisición de competencias sin que esto excluya el enfoque basado en contenidos y horas lectivas, sino al contrario, pues lo amplía. Esto conlleva, asimismo, que se tenga que atender con interés a los métodos de aprendizaje de las competencias y a la metodología y los criterios para evaluar su adquisición. En este sentido, para reflejar los resultados de aprendizaje y el volumen de trabajo se pro-

⁸ En la *Ley Orgánica de Universidades* se menciona el concepto de competencia cuando se hace referencia a la movilidad de los estudiantes y profesores, en la Exposición de Motivos: «Las políticas de movilidad son determinantes para que los estudiantes puedan escoger libremente los centros y titulaciones más adecuados a sus intereses personales y profesionales, elección real que tienen reconocida como un derecho y está a su alcance a través del distrito universitario abierto; como son fundamentales también para el profesorado de las Universidades, ya que introducen elementos de competencia con positivos efectos en la mejora de la calidad global del sistema universitario».

ponen los créditos europeos, *European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS)*, ya definidos en el *Real Decreto 1125/2003*. También, en el *RD 1393/2007*, se señala que los planes de estudio de los títulos que habiliten para el ejercicio de una profesión deberán diseñarse de tal forma que permitan obtener las competencias para ejercer la profesión concreta. Por último, el anexo de este real decreto incluye una memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales en donde en el apartado de objetivos se especifica que las competencias propuestas en los títulos deberán ser evaluables.

Junto con el documento anterior, el *Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario* también hace referencia al modelo competencial a tenor de diferentes cuestiones como las cualificaciones académicas y profesionales, en tanto que las universidades desarrollarán actuaciones que garanticen que los estudiantes puedan alcanzar los conocimientos y competencias académicas y profesionales. Este texto, además, vincula las competencias con la movilidad de los estudiantes y el derecho de que estas sean reconocidas durante su formación; y retoma la idea de competencia presentada en el Capítulo 1 propuesta por el *Marco Común Europeo de Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente*, al señalar que deben incluir conocimientos, habilidades, actitudes y valores. En este sentido, se aprecia también la influencia de otros documentos europeos en esta propuesta como la *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*.

En esta descripción de la presencia del modelo competencial en la legislación sobre educación superior actual en España, es necesario mencionar el *Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior*. Como en su comienzo se señala, el objetivo de dicho marco es que la sociedad y, concretamente, los estudiantes, estén informados de las exigencias de aprendizaje de los diferentes niveles de la educación superior; asimismo, pretende facilitar información para que los empleadores conozcan las competencias de aquellos que obtienen los títulos oficiales. Destaca dicho documento sobre la ventaja que esto supondrá a nivel nacional y como instrumento que facilitará la movilidad y el reconocimiento de los títulos en el exterior.

El otro indicador que cabe ahora señalar dentro del parámetro de la competencia comunicativa es el que recibe el mismo nombre. Se puede afirmar que esta competencia aparece claramente citada en los documentos legislativos actuales. Sin duda, es el *RD 1393/2007* el que comienza a atender a esta cuando se menciona la necesidad de garantizar una serie de competencias básicas en cada uno de los niveles: grado, máster y doctorado. Algunas de estas competencias son: comprender conocimientos, elaborar y defender argumentos, reunir e interpretar datos, emitir juicios, transmitir información

e ideas a un público especializado y no especializado con claridad y sin ambigüedad, comunicar conclusiones con sus colegas, con la comunidad académica en su conjunto y con la sociedad en general acerca de sus áreas de conocimiento. Estas competencias –que se han presentado de forma conjunta tanto en este real decreto como en el que establece el *Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior*– aparecen en dichos documentos en los tres niveles de la educación superior y coinciden exactamente con los descriptores de Berlín que fueron adoptados en el *Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior* (véase Tabla 1.1). De estos textos se infiere que en la universidad se tienen que desarrollar la capacidad para generar textos expositivos y argumentativos, y que los estudiantes han de adecuar sus mensajes a las diferentes situaciones de comunicación, tanto en ambientes no especializados como en el ámbito de su comunidad académica particular, lo que hace que se presuponga que en la media en que consiguen transmitir la información correctamente forman parte de la comunidad en la que se encuentran.

Analizadas todas las órdenes ECI, posteriores al Real Decreto de 2007, por las que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Arquitecto, Arquitecto Técnico, Dietista, Ingeniero e Ingeniero Agrícola, Agrónomo, Aeronáutico, de Caminos, Industrial, de Montes, Naval, Ingeniero Técnico e Ingeniero Técnico Aeronáutico, de Minas, de Obras Públicas, de Topografía, Forestal, Naval y de Telecomunicaciones, Logopeda, Maestro de Infantil, Maestro de Primaria, Médico, Óptico, Profesor de Secundaria, Terapeuta Ocupaciones y Veterinario, se puede afirmar que incluyen la competencia comunicativa en mayor o menor grado de concreción. En general, los títulos relacionados con las ingenierías o la arquitectura consideran que los futuros profesionales deben desarrollar en la universidad la capacidad para saber comunicar de forma oral y escrita. Las carreras vinculadas a las ciencias sanitarias como medicina, nutrición, logopedia y óptica tienen un mayor grado de concreción. Por ejemplo, se señala que los médicos deben desarrollar habilidades de comunicación y que estas son: escuchar con atención, redactar historias clínicas comprensibles y comunicarse de forma afectiva con los pacientes y familiares.

Es especialmente relevante para nuestra investigación la atención que se da a la competencia comunicativa en las órdenes que definen los títulos universitarios de Maestro de Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria y Profesor de Secundaria. Si bien en este último título, que es un máster, los estudiantes deben acreditar un buen dominio de la lengua oral y escrita, en los otros títulos, los de Maestro de Educación Infantil y Primaria, se señala que se debe poseer al finalizar la carrera un nivel C1 de competencia comunicativa según el *Marco de referencia* (véase apartado 1.1.2 y 1.1.3.1.a). Llama la atención, evidentemente, que se emplee en una carrera de

grado en donde se supone que la mayor parte de los estudiantes tienen como lengua materna el idioma en el que se imparte dicho grado, una escala propia de un documento referido al aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras. Esto puede estar relacionado con varios aspectos. En primer lugar, se aprecia una intención de especificar el nivel de competencia comunicativa que se ha de adquirir durante estas carreras mucho mayor que en otras titulaciones. Asimismo, se aprecia cómo la política educativa de la Unión Europea en materia de multilingüismo ha permeado en las titulaciones de educación superior no solo para señalar el grado de conocimiento que tienen que tener los estudiantes de lenguas extranjeras –que en dichas titulaciones ha de ser un B1–, sino también, como se ha mencionado, en la lengua materna. Parece que exista una predisposición a tener en cuenta recomendaciones de organismos supranacionales como la Unión Europea aun cuando tales recomendaciones sean para otros ámbitos. Es cierto que el nivel C1 del *Marco de referencia* contempla un grado de dominio y desempeño de la competencia comunicativa suficiente como para poder producir e interpretar textos especializados, es decir, los propios del ámbito académico, pero ¿es a partir de esta escala la mejor forma de establecer el grado de desarrollo de la competencia comunicativa? Sea como fuere, hay que valorar positivamente este intento de especificación por ser el primero realizado en un documento legislativo sobre la educación superior en España.

Por último, hay que atender al segundo parámetro de este apartado que es el relacionado con las dimensiones de la alfabetización. Pues bien, se puede afirmar que en la legislación actual tanto en las leyes de 2001 y 2007 como en otros documentos legislativos aparecen reflejadas tales dimensiones, pues se señala como objetivo de la educación superior fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida, algo que se entiende en el Estatuto del Estudiante Universitario como un derecho. Asimismo, se considera que hay que mejorar la calidad de la enseñanza a fin de que se forme adecuadamente a los profesionales que la sociedad necesita. Para concluir, también desde la perspectiva de la mejora de la calidad de la educación se ve básico que se refuerce la formación integral y crítica de los estudiantes.

3.1.3.3. *Iniciativas de alfabetización académica en las universidades españolas*

a) *Centros de Escritura*

En este apartado se van a presentar dos centros de escritura de universidades españolas. El primer centro al que se atenderá es la *Escuela de Escritura* de la Universidad de Alcalá, y posteriormente se presentará el *Centro de Redacción* de la Universidad Pompeu Fabra.

Escuela de Escritura de la Universidad de Alcalá

La Escuela de Escritura de la Universidad de Alcalá, sita en la Facultad de Filosofía y Letras, se reconoce como una unidad de estudio y de servicios que tienen cuatro objetivos principales: ayudar a los estudiantes en la producción de sus textos, ofrecer talleres de escritura académica y profesional, ofrecer cursos de escritura creativa y facilitar recursos que contribuyan a la mejora de la escritura. El mapa web de su página da buena cuenta de todas las iniciativas que lleva a cabo (véase Figura 3.4).

FIGURA 3.4.–*Escuela de Escritura de la Universidad de Alcalá. Mapa web*



Fuente: página web de la Escuela de Escritura de la Universidad de Alcalá.

Como se aprecia en la figura superior, las iniciativas que se llevan a cabo en la Escuela de Escritura son las propias de un centro de escritura, si bien, en este centro tienen una presencia notoria las actividades relacionadas con la escritura creativa. Llamen, asimismo, la atención los concursos que fomenta el centro, uno de microrrelato y otros sobre el dominio de la lengua, así como la presencia en diferentes redes sociales como *Facebook* y *Twitter*.

En la Escuela de Escritura se diferencian con claridad dos tipos de servicios: la formación y la asesoría. El primer servicio pretende responder a través de recursos en línea, taller y mediante la consulta de dudas sucintas y concretas sobre puntuación, gramática, organización textual, estilo, formato y composición. Por otro lado, el servicio de asesoría está constituido por lo que llaman «Servicio de corrección de textos», que ayuda en la producción y composición de cualquier tipo de texto. Una vez que el interesado escribe al centro solicitando el tipo de corrección que desea del texto que ha enviado, recibe un presupuesto personalizado. Por tanto, este servicio, frente a los centros de escritura que se han presentado ya en Argentina y Colombia, y se mostrarán en los casos de México y Perú, no es gratuito. Hay que señalar que este tipo de servicios se está comenzado a ofrecer en diferentes universidades españolas como la Universidad Autónoma de Madrid, a través de la Oficina de Asesoría Lingüística (OAL) o la Asesoría Lingüística (ALUNE) de la Universidad Nebrija.

Centro de Redacción de la Universidad Pompeu Fabra

El Centro de Redacción de la Universidad Pompeu Fabra es un centro de escritura virtual que depende de la Unidad de Soporte a la Docencia de la Facultad de Traducción e Interpretación de dicha universidad. Este centro se entiende como un extenso documento hipertextual a través del cual los estudiantes universitarios pueden acceder a recursos en castellano y catalán que facilitarán la escritura de diferentes tipos de textos, en concreto de textos académicos y textos jurídicos.

El centro ofrece información y actividades con sus soluciones sobre técnicas de escritura, modelos de textos y test de evaluación. La sección de técnicas de escritura presenta estrategias para la planificación (generar ideas, organizar ideas y analizar la situación), redacción (puntuación, párrafos, conectores, mejorar el estilo) y revisión (con cuestionarios para comprobar el escrito y diferentes técnicas). La segunda sección –dedicada a los tipos de texto– está dividida en tres tipos: *a)* estudio, que incluye el resumen, el comentario de texto, los apuntes, las fichas bibliográficas, el examen, el test y el trabajo académico; *b)* investigación, con nociones sobre los géneros informe, memoria, artículo de investigación, currículum vitae y el protocolo; y *c)* organización, que atiende a los tipos de textos argumentativos, explicativos, descriptivos y narrativos. En la sección de «Test de evaluación» aparecen dos tipos diferentes de test de evaluación. El primero está dedicado a analizar el perfil de escritor de quien lo realiza; además, aparecen otros test sobre los diferentes géneros (resumen, comentario de texto, apuntes, fichas bibliográficas y trabajo académico). Además, el centro cuenta con una sección de recursos en la que aparecen materiales y vínculos relacionados con el aprendizaje de la escritura: abreviaturas, listados de bibliografía especializada y páginas web de redacción.

Además, como se ha mencionado, el Centro de Redacción ofrece diferentes materiales para la escritura de textos jurídicos a fin de que los estudiantes y los profesionales que tengan que producir este tipo de textos se familiaricen con ellos y conozcan su estructura. La sección de «Textos jurídicos» está clasificada con los mismos criterios que la de «Textos académicos». No obstante, los contenidos son diferentes, de tal manera que en la sección de «Técnicas de escritura» los estudiantes pueden encontrar recursos sobre la documentación, el tejido discursivo, el estilo, el vocabulario jurídico y la fraseología, la puntuación y la disposición ortotipográfica. Asimismo, en la sección de «Modelos de textos jurídicos» se pueden consultar ejemplos de diferentes tipos de textos jurídicos, con pautas y ejercicios que facilitan la comprensión y redacción de los mismos. Los modelos de textos que se presentan son de sentencias, contratos, demandas, actas, textos normativos (leyes), convenios y dictámenes.

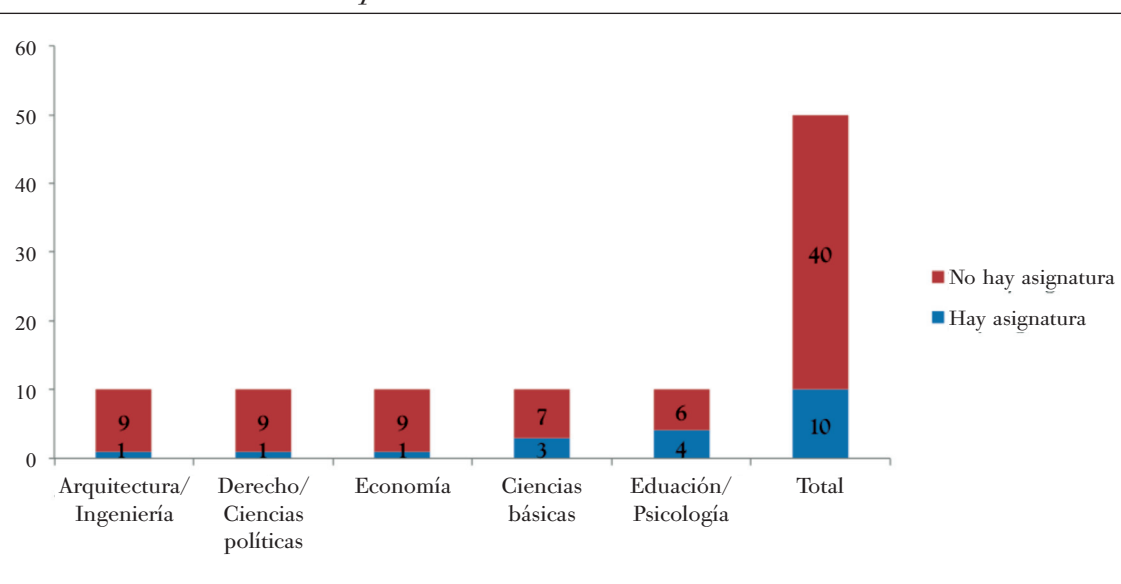
No es secundario el hecho de que en este centro de escritura haya una sección dedicada a los textos jurídicos. Este caso constituye una muestra evidente de que los centros de escritura no solo pueden atender a las dificultades de escritura que tienen los estudiantes universitarios ni que tan siquiera han de familiarizarles con los textos académicos. Como agente alfabetizador, los centros de escritura pueden poner a disposición de los estudiantes textos y estrategias para enfrentarse a ellos propios del mundo profesional. Es decir, el centro de escritura puede favorecer, además de la alfabetización académica, lo que se ha venido en llamar alfabetización profesional.

b) *Asignaturas de escritura académica*

Como en los países anteriores, en España se han estudiado los planes de estudio de diferentes carreras, en este caso en diez universidades (véase Anexo 2.1). Los datos muestran que tan solo en el 20% de los planes de estudio analizados hay asignaturas de escritura académica (véase Figura 3.5). Estos datos hay que interpretarlos con precaución, puesto que el porcentaje se ha incrementado con la presencia de una universidad privada en la que se imparte la asignatura *Habilidades Comunicativas* (o similar) en todas las carreras, lo que constata que en casos puntuales existen políticas institucionales de alfabetización académica en las universidades españolas pese a que el enfoque que impera es el remedial o, como también se ha llamado, «enfoque asignaturista» (González Pinzón, 2013).

Si no se hubiera tenido en cuenta esta universidad, que fue incluida debido a que forma parte de la muestra del estudio cuantitativo, el porcentaje hubiera bajado al 12%, lo que permitiría afirmar que España es el país en donde menos asignaturas de escritura académica se contemplan en las carreras. En esta ocasión, al igual que en los anteriores, es en los planes de estudio de las carreras de Educación en donde más asignaturas de este tipo se imparten.

FIGURA 3.5.—*Presencia de asignaturas de escritura académica en los planes de estudio de las universidades españolas*



Fuente: elaboración propia.

3.1.4. México

3.1.4.1. *La educación superior en el marco del sistema educativo mexicano*

a) *Breve contextualización del país*

Los Estados Unidos Mexicanos se declararon independientes con el Grito de Dolores de 16 de septiembre de 1810 y su constitución fue publicada en el Diario Oficial de la Federación de 5 de febrero de 1917, habiendo sido reformada casi 200 veces. México es una República federal presidencialista.

Los Estados Unidos Mexicanos son el tercer estado más extenso de América Latina y tienen una superficie de 1.964.375 km² según el *Istituto Geográfico de Agostini* (IGA, 2010). El territorio mexicano está dividido en 31 estados y un distrito federal, Ciudad de México, capital de los Estados Unidos Mexicanos y sede de los Poderes de la Unión. La población estimada para 2012 es de 116.147.000 habitantes (1,65% del total mundial) y su densidad de población, de 59,1 hab./km². La edad mediana de la población total es de 26,6 años (2010), y la esperanza de vida al nacer, en el periodo 2010-2015, de 77,24 años (ONU, 2011). La población urbana representa en 2012 un 78,4% de la población total (PNUD, 2013).

Según los datos del FMI, el PIB (PPA) estimado para el año 2012 es de 1.736.996 millones de dólares, y representa el 2,097% respecto del total mundial. EL PIB per cápita es 15.675 (FMI, 2011).

Los Estados Unidos Mexicanos tienen un IDH alto, con un valor de 0,775 y ocupan la posición 61 en el mundo. El número de años promedio de escolaridad es de 8,5 y el de años esperados de escolarización de 13,7 (PNUD, 2013). En 2007, la tasa de alfabetización de adultos (15 y más años) era del 93,4% y en la juventud (15-24 años), del 98,5% (UNESCO, 2011a). El resultado de México en la prueba de comprensión lectora del Informe PISA en 2009 es 425 (IE 2010).

b) *Marco legislativo en México*

La *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, cuya última reforma fue publicada el 26 de febrero de 2013, regula de forma pormenorizada el papel que debe cumplir la educación en la sociedad actual y los instrumentos normativos que deberán servir al estado para tal fin. Su artículo 3 establece el derecho de todo individuo a recibir educación, que será gratuita. El estado –formado por la Federación, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios– impartirá la educación preescolar, primaria, secundaria (que conforman la educación básica) y media superior, todas ellas de carácter obligatorio para los ciudadanos mexicanos. El estado garantizará la calidad en la educación obligatoria, de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos.

Junto con la constitución, los documentos legales fundamentales en vigor en materia educativa son: la *Ley General de Educación* de 1993 (cuya última reforma es de abril de 2012), la *Ley Orgánica de la Administración Pública Federal* de 1976 (reformada por última vez en enero de 2013), el *Reglamento Interior* de la Secretaría de Educación Pública y la *Ley para la Coordinación de la Educación Superior* (UNESCO, 2011b).

En cuanto a la *Ley General de Educación*, que es de observancia general en toda la República, refuerza en su artículo 2 la idea constitucional de que todo individuo tiene derecho a recibir educación, por ser el medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; el proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y el factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social.

Por su parte, la *Ley Orgánica de la Administración Pública Federal* regula en su integridad los asuntos que corresponde despachar a la Secretaría de Educación Pública (artículo 38),

una de las dependencias con las que cuenta el poder ejecutivo del país. Esta Secretaría está regulada por su propio Reglamento Interior, y tiene a su cargo el desempeño de las atribuciones y facultades que le encomiendan la *Ley Orgánica de la Administración Pública Federal*, la *Ley General de Educación* y demás normas que le sean de aplicación.

Por último, cabe mencionar la *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de diciembre de 1978, que tiene por objeto establecer las bases para la distribución de la función educativa de tipo superior entre la federación, los estados y los municipios, así como prever las aportaciones económicas correspondientes (artículo 1). A fin de desarrollar la educación superior en atención a las necesidades de la nación, establece el artículo 11 de dicha ley que el estado promoverá el fomento de la interacción armónica y solidaria entre las instituciones de educación superior, mediante la asignación de recursos públicos disponibles destinados al citado servicio.

c) *El sistema educativo en México*

El artículo 3.IX de la Constitución dispone que, para garantizar la prestación de servicios educativos de calidad, se crea el Sistema Nacional de Evaluación Educativa. La coordinación de dicho sistema estará a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, que será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propios. De esta manera, corresponderá al instituto evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública, regulada por la *Ley Orgánica de la Administración Pública Federal*, es el organismo encargado de implementar y desarrollar las disposiciones legales que sean de aplicación en el ámbito de la educación.

Mediante el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de mayo de 1992), las autoridades federales, los gobiernos de los 31 estados de la República y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación se comprometieron a reorganizar el sistema escolar, traducido en la transferencia del control de los servicios federales de educación básica al ámbito estatal. Es decir, ya son los gobiernos de las entidades los organismos responsables de la operación de las escuelas de su jurisdicción. Para ser exactos, 26 estados de la República crearon organismos descentralizados específicos que asumieron la responsabilidad de ofrecer los servicios educativos transferidos por el gobierno federal. Las otras cinco entidades federativas asumieron directamente esta tarea, a través de sus propias secretarías de educación. De esta manera, 23 de los 31 estados de la República promulgaron leyes estatales de educación (UNESCO, 2011b).

Según el artículo 9 de la *Ley General de Educación*, el estado promoverá y atenderá, además de la educación preescolar, la primaria y la secundaria, la educación inicial, especial, media superior y superior, necesarias para el desarrollo de la nación. De esta manera, el sistema educativo mexicano se divide en cuatro niveles: educación preprimaria o inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior. Según el artículo 4 de la *Ley General de Educación*, todos los habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria, que engloban la educación de tipo básico (artículo 37).

El mismo texto legislativo especifica que la educación inicial tiene como propósito favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de tres a cinco años de edad; incluye orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijos o pupilos (artículo 40). La educación preescolar se imparte en tres grados: el primero y el segundo se refiere a los niños de 3 y 4 años, y el tercero a niños de 5 años, ofreciéndose en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios (UNESCO, 2011b).

La educación primaria representa el servicio educativo para niñas y niños a partir de los seis años de edad hasta los once⁹, para que adquieran conocimientos fundamentales. La educación primaria, como la inicial, también se ofrece en tres modalidades: general, indígena y cursos comunitarios, aunque existe igualmente la modalidad primaria para adultos (UNESCO, 2011b).

La educación secundaria está prevista para estudiantes de entre 12 a 14 años y es de carácter obligatorio. La misma puede ser de distintos tipos: general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y para adultos (UNESCO, 2011b). Este último tipo, relativo a la educación para adultos, se define por el artículo 43 de la *Ley General de Educación* como la educación destinada a individuos de quince años o más que no hayan cursado o concluido la educación primaria y secundaria. La misma se presta a través de servicios de alfabetización, educación primaria y secundaria, así como la formación para el trabajo, con las particularidades adecuadas a dicha población. De esta manera, abarca a los estudiantes de especialidades industriales, agropecuarias, comerciales y de servicios, pero no permite a aquellos ingresar al bachillerato. Corresponde a la Secretaría de Educación Pública impartir la enseñanza secundaria (artículo 38.I.a de la *Ley Orgánica de la Administración Pública Federal*), así como a otros organismos oficiales e instituciones privadas.

El artículo 2.B.II de la constitución mexicana impone como obligación a la federación, los estados y los municipios garantizar e incrementar los niveles de escolaridad,

⁹ Salvo en casos en que los alumnos ingresan a primaria con más de 6 años de edad o experimentan bajos rendimientos y repeticiones de grados, en cuyo caso será hasta los 15 años.

favoreciendo, entre otras, la educación media superior y superior. El sistema de educación media superior se dirige a los alumnos de 15 a 17 años, y está estructurado en tres modalidades: el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica. Para acceder al mismo se deben haber finalizado los estudios de secundaria y la mayoría de las escuelas privadas y públicas imponen un examen de admisión. Una vez finalizado el plan de estudios (puede durar 2 o 3 años), los estudiantes tienen derecho a acceder al nivel de educación superior (UNESCO, 2011b).

d) *La educación superior en México*

Como se acaba de señalar, la obligación impuesta al estado de promover y atender la educación superior, entre otras, se refleja en la Constitución de México (artículo 3.V). Por su parte, el artículo 3 de la *Ley para la Coordinación de la Educación Superior* define esta como aquella que se imparte después del bachillerato o de su equivalente. Comprende la educación normal, la tecnológica y la universitaria, e incluye carreras profesionales cortas y estudios encaminados a obtener los grados de licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización.

Concreta el artículo 3.VII de la Constitución mexicana que las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura, respetando la libertad de cátedra e investigación, y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio.

Las instituciones que conforman la educación superior dan servicio a los estudiantes en los niveles de técnico superior universitario o profesional asociado (un mínimo de 180 créditos y una duración de dos a tres años), licenciatura (un mínimo de 300 créditos y una duración de tres a cinco años) y posgrado, configurado este último en distintos niveles: *a)* especialidad, con un mínimo de 45 créditos y una duración de uno a dos años; *b)* maestría, con un mínimo de 75 créditos después de la licenciatura o de 30 créditos después de la especialidad, y una duración de dos años; y *c)* doctorado, con un mínimo de 150 créditos después de la licenciatura, 105 créditos después de la especialidad o 75 créditos después de la maestría, y una duración de dos a cuatro años (OEI, 2006a.; UNESCO, 2011b).

En este ámbito de la educación superior es de aplicación preferente la *Ley para la Coordinación de la Educación Superior*, que es de observancia general en toda la

República y cuyo objeto es establecer bases para la distribución de la función educativa de tipo superior entre la federación, los estados y los municipios, así como prever las aportaciones económicas correspondientes, a fin de coadyuvar al desarrollo y coordinación de la educación superior (artículo 1 de dicha ley).

Según el *Reglamento Interior* de la Secretaría de Educación Pública, esta, en su calidad de dependencia del Poder Ejecutivo Federal, contará con distintas unidades administrativas y órganos desconcentrados, entre los que se encuentran la Subsecretaría de Educación Superior, las Direcciones Generales de Educación Superior Universitaria y Tecnológica, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, entre otras (artículo 2). Las atribuciones y funciones concretas de cada una de ellas están pormenorizadamente expuestas en el mismo cuerpo legal.

Otros organismos que merecen una consideración especial son el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES).

3.1.4.2. *Documentos legislativos sobre competencia comunicativa y alfabetización académica en México*

La atención que recibe el modelo competencial en la legislación de educación superior mexicana es escasa. En la *Ley para la Coordinación de la Educación Superior* de 1978 no se hace referencia a este modelo y en los textos legislativos posteriores tampoco hay una presencia explícita, si bien es cierto que de algunos documentos se desprende una representación parcial, pues, pese a que no aparece el término de forma literal, sí se podría inferir el modelo competencial a partir de algunas de las ideas que se exponen. Así, por ejemplo, en el *Acuerdo 279 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con el reconocimiento de validez oficial de estudios del tipo superior*, de 2000, se considera que los planes y programas de estudio deben reunir, entre otros requisitos, un perfil del egresado que contenga los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que deben ser adquiridos por el estudiante. Esta retahíla de conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas se puede entender como combinación de competencias. Asimismo, en el *Programa de apoyo al desarrollo de la educación superior (PADES). Lineamientos para la presentación de proyectos* de 2012 se considera prioritario que se mejore la calidad de la educación superior a través de la ampliación de competencias para la vida y el trabajo. Por último, en la *Iniciativa con Proyecto de Decreto de la Ley de Educación Superior*, del

Grupo Parlamentario del PAN de 2004 se vuelve a hacer referencia a los conocimientos, las aptitudes y las habilidades.

Por otro lado, no hay referencias al indicador de la competencia comunicativa ni tampoco a los indicadores que definen las dimensiones de la alfabetización, salvo en la iniciativa de proyecto de ley que se acaba de mencionar, en la que sí aparece la referencia a la participación en sociedad y al pensamiento crítico.

3.1.4.3. Iniciativas de alfabetización académica en las universidades mexicanas

a) *Centros de escritura*

En este apartado, al igual que en los correspondientes de los países ya presentados, se expone en esta ocasión un ejemplo de buenas prácticas de centros de escritura de universidades mexicanas.

Centro de Escritura Académica y Pensamiento Crítico de la Universidad de las Américas Puebla

El Centro de Escritura Académica y Pensamiento Crítico es una iniciativa virtual de la Universidad de las Américas Puebla en la que se ofrecen una serie de recursos útiles para los profesores y estudiantes de la universidad. A continuación, se muestra la presentación que hay en su página web por considerar que en ella, además de sintetizar cuáles son sus objetivos y qué llevan a cabo, se exponen con claridad los motivos por los cuáles puede ser pertinente poner en marcha un centro de escritura:

La multiplicación de medios para la comunicación de conocimiento, así como las transformaciones operadas en los campos de lo social, lo cultural y lo científico son fenómenos que conducen a una redefinición del lenguaje en la educación y, por lo tanto, a una reconfiguración de la escritura como representación de los discursos especializados. De esta forma, apoyándonos en las recientes tendencias teóricas y metodológicas de la enseñanza de la lengua, el Centro de Escritura Académica y Pensamiento Crítico busca sentar las bases para la integración de una comunidad letrada, en el sentido de que cuente con las herramientas para la gestión de discurso académico y científico.

Definitivamente, la producción de discurso en el ámbito universitario no se reduce a un requerimiento de evaluación ni posee exclusivamente una función transmisora, sino que es la mejor herramienta para generar y comunicar conocimiento, ya sea en forma de tesis, ensayo o reporte, o en presentaciones orales, réplicas de trabajos o conferencias. Por lo tanto, el Centro de Escritura Académica y Pensamiento Crítico, desde una perspectiva discursiva y dialógica, busca fomentar prácticas significativas de lectura, escritura y comunicación oral en el medio universitario; es decir, facilitar el desarrollo de estrategias adecuadas para la producción y la recepción crítica del discurso. De esta manera, la comunidad de la

UDLAP, estudiantes y egresados, profesores y personal administrativo, compartirán una cultura escrita útil para cumplir con las exigencias de las diferentes áreas disciplinares. [...] En fin, el objetivo es que los miembros de la comunidad de la UDLAP tengan a la mano información sobre convenciones académicas para la investigación y la producción de textos especializados. (Universidad de las Américas Puebla, 2011, párrs. 1 a 3).

El centro cuenta con tres secciones: «Discurso académico», «Sobre la lectura» y «Material de consulta». En la primera de las secciones, los miembros de la universidad puede acceder a una serie de recursos que sirven de apoyo para producir y comprender textos académicos. A continuación, se presentan los contenidos que ofrece:

1. Construcción de texto: sección en la que hay orientaciones sobre expresión escrita y sobre convenciones generales para la presentación de diferentes trabajos. Esta sección está dividida a su vez en dos: a) Planificación del discurso académico, en la que aparece información teórica, ejercicios y documentos específicos sobre el registro de la información, ensamblar partes de un trabajo, orientaciones para hacer un índice, planificar un ensayo, procedimientos para elegir un tema, etc.; y b) Nivel textual, que está clasificado en cuatro apartados (léxico, sintáctico, párrafo y estructuras retóricas). Cada uno de estos apartados tiene a su vez otros tanto en donde hay hasta más de 80 documentos clasificados en función de teoría, ejercicios, bibliografía complementaria, ejemplos y enlaces de interés. Hay que hacer notar que el compendio de documentos es amplio y completo.
2. Modelo APA y MLA: sección en la que aparece información relevante para escribir textos académicos a partir de los manuales de estas dos asociaciones con ejemplos; y también con materiales de consulta de otros manuales.
3. Géneros escritos: al igual que en la primera sección, en esta aparece información de hasta trece géneros académicos, clasificada también en cinco apartados: presentación y marco teórico, ejemplos, ejercicios, bibliografía complementaria y enlaces con documentos de interés.
4. Géneros orales: como con los géneros escritos, la compilación de géneros orales estructurados de la misma manera está conformada en esta ocasión por diez tipos diferentes de textos. Por su novedad, frente a los anteriores centros de escritura presentados, se exponen dichos géneros orales: bitácora de investigación, conferencia, debate, discusión grupal, examen oral, exposición oral, mesa redonda, reflexión en equipos, réplica o defensa de trabajo oral.

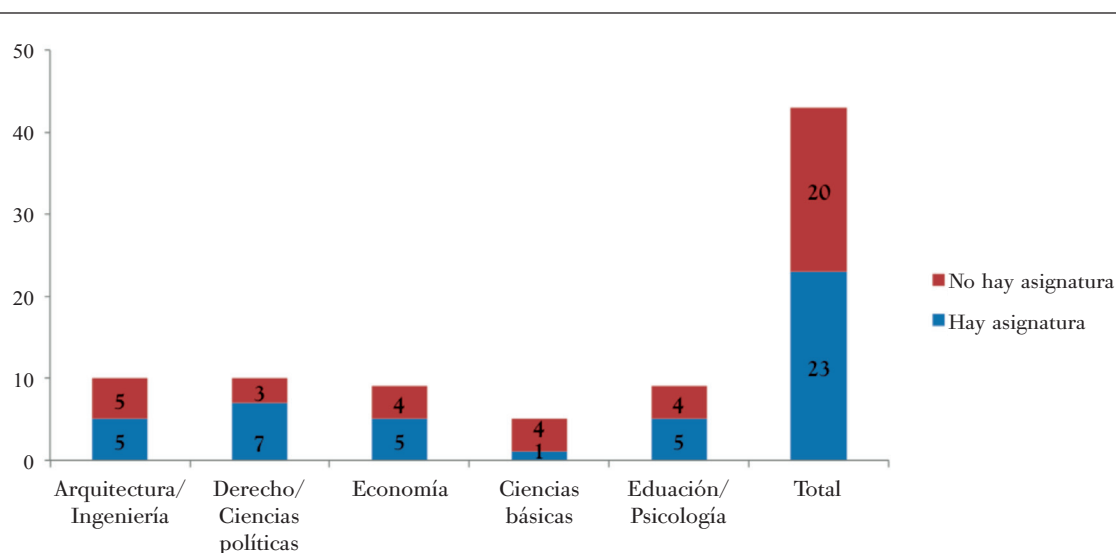
De otra parte, hay una serie de secciones en la página que enlazan a otros recursos sobre lectura y escritura académica. En la sección «Sobre lectura» los usuarios pueden acceder a información sobre revistas especializadas, clubes de lectura, asociaciones y fundaciones que atienden a la lectura y páginas sobre didáctica de la misma. En la sección de «Pensamiento crítico» hay una serie de enlaces que ayudan a comprender los conceptos y

la teoría básica del pensamiento crítico, y ejercicios para desarrollar las capacidades de este. Por último, la sección «Material de consulta» se ha considerado como un espacio para buscar información relevante sobre temas relacionados con la producción y comprensión de textos. Esta sección tiene seis apartados: centros de escritura (con enlaces a diferentes centros de Estados Unidos y de Iberoamérica), diccionarios, elaboración de trabajos académicos, otros modelos de cita y referencia, redacción y reflexiones sobre el plagio.

b) *Asignaturas de escritura académica*

En el caso de México se ha podido acceder a 43 planes de estudio de las universidades estudiadas (véase Anexo 2.1). Como se aprecia en la Figura 3.6, más de la mitad de los planes de estudio tienen asignaturas de escritura académica, hasta un total del 53,49%.

FIGURA 3.6.—*Presencia de asignaturas de escritura académica en los planes de estudio de las universidades mexicanas*



Fuente: elaboración propia.

Hay que resaltar el hecho de que en muchos de los planes de estudio analizados se imparte más de una asignatura de este tipo. Los nombres son idénticos y llega a haber hasta tres cursos durante los dos semestres del primer año y el primero del segundo. Las asignaturas reciben diferentes nombres como *Lenguaje y pensamiento I, II y III*, *Comunicación*, *Taller para el Desarrollo de las Competencias Comunicativas*, *Técnicas de lectura y redacción*, *Redacción universitaria*, *Lenguaje y pensamiento crítico* o *Expresión Legal Oral y Escrita*.

3.1.5. Perú

3.1.5.1. *La educación superior en el marco del sistema educativo peruano*

a) *Breve contextualización del país*

Perú, según el artículo de la nueva constitución política, promulgada el 29 de diciembre de 1993, es una república democrática, social, independiente y soberana. El estado es uno e indivisible. Su Gobierno es unitario, representativo, y descentralizado.

Perú es el cuarto estado más extenso de América Latina, con una superficie, según el *Istituto Geografico de Agostini* (IGA, 2010), de 1.285.216 km². Se distinguen tres regiones: la Costa, la Sierra o Región Andina y la Selva o Amazonía. El territorio peruano está dividido en 24 departamentos y la Provincia Constitucional del Callao. La Provincia de Lima, sede de la capital, Lima, cuenta con un régimen especial. La población estimada para 2012 es de 29.734.000 habitantes (0,42% del total mundial) y su densidad de población, de 23,1 hab./km². La edad mediana de la población total es de 25,6 años (2010), y la esperanza de vida al nacer, en el periodo 2010-2015, de 74,27 años (ONU, 2011). La población urbana representa en 2012 un 77,6% de la población total (PNUD, 2013).

En la actualidad, según los datos del FMI, el PIB (PPA) estimado para el año 2012 es de 320.182 millones de dólares, y representa el 0,387% respecto al total mundial. El PIB (PPA) per cápita es de 10.507 dólares (FMI, 2011).

Perú tiene un IDH alto, con un valor de 0,741 y ocupa el lugar número 77 del mundo. El número de años promedio de escolaridad es de 8,7 y el de años esperados de escolarización de 13,2 (PNUD, 2013). En 2007, la tasa de alfabetización de adultos (15 y más años) fue del 89,6% y en la juventud (15-24 años), del 97,4% (UNESCO, 2011a). El resultado de Perú en la prueba de comprensión lectora del Informe PISA en 2009 es 370 (IE, 2010).

b) *Marco legislativo en Perú*

La *Constitución Política del Perú* en el artículo 13 señala que «La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana»; también que esta ha de preparar para la vida y el trabajo, y que ha de fomentar la solidaridad (artículo 14). Junto con la constitución, el documento legislativo fundamental sobre educación es la *Ley General de Educación 28044*, presentada el 28 de julio de 2003. Si bien es cierto que esta es la ley vigente, desde esa fecha han aparecido decretos supremos y reglamentos que la complementan. Uno de

los más notorios es el reciente *Decreto Supremo 11-2012, del 6 de julio de 2012, por el que se aprueba el reglamento de la Ley General de Educación* y en el que se derogan muchos de los anteriores. En el ámbito de la educación universitaria, la principal ley es la *Ley Universitaria 23733, del 9 de diciembre de 1983*. Los fines de la educación universitaria, según la constitución del país, son «la formación profesional, la difusión cultural, la creación intelectual y artística y la investigación científica y tecnológica» (artículo 18).

c) *El sistema educativo en Perú*

El Ministerio de Educación de Perú es el responsable de preservar la unidad del sistema educativo nacional, cuya gestión es descentralizada, simplificada, participativa y flexible. Esta descentralización se gestiona en un marco de respeto a la autonomía pedagógica a fin de favorecer la acción educativa. Según el *Decreto Supremo 11-2012 por el que se aprueba el reglamento de la Ley General de Educación*, el sistema educativo se divide en tres niveles: educación inicial, educación primaria y educación secundaria. A estos niveles habría que añadir la educación superior que constituye la segunda etapa del sistema educativo nacional y a la que se atiende en el apartado siguiente.

La educación inicial, como primera etapa educa a los niños menores de seis años y está organizada en dos ciclos: en el primero se atiende a los niños de 0 a 2 años, y en el segundo a los niños de 3 a 5 años. Hay tres tipos de instituciones educativas en este nivel inicial. La cuna es para los niños menores de 3 años, el jardín para los que están en el segundo ciclo, y la cuna-jardín atiende a todos los niños menores de seis años. Además, hay una educación inicial no escolarizada que brinda diferentes servicios y programas. En Perú es obligatoria la educación desde los 5 años, es decir, desde el último curso de esta etapa inicial, hasta el último de la secundaria.

La educación primaria es a partir de los 6 años y consta de seis grados que están organizados en tres ciclos de dos años cada uno. Así, el tercer nivel de Educación Básica Regular es la Educación Secundaria, que atiende a adolescentes que han aprobado el sexto curso de Educación Primaria. Comprende cinco grados que están organizados a su vez en dos ciclos (1° y 2°, y 3° a 5°) y ofrece opciones científico-humanista y técnicas.

Junto a estos tres niveles que constituyen la educación básica regular, en Perú existe la educación básica alternativa que, basada en el principio de educación a lo largo de toda la vida, ofrece educación a jóvenes y adultos así como a adolescentes a partir de los 14 años. Esta educación ofrece el programa de alfabetización. Asimismo, el sistema educativo peruano cuenta con la educación básica especial, la educación técnico-productiva y la educación comunitaria.

d) *La educación superior en Perú*

Como se ha señalado antes, el artículo 18 de la Constitución de Perú está dedicado a la educación universitaria. En él, además de señalar los fines de esta, se garantiza la libertad de cátedra y se rechaza la intolerancia. Asimismo, en este artículo se plantea que la titularidad de las universidades puede ser pública y privada, y se reconoce el principio de autonomía universitaria. De esta manera, las universidades peruanas son autónomas en su régimen normativo, de gobierno, académico, económico y administrativo. Valga señalar, también, que en este artículo constitucional se propone una definición de universidad al entenderse esta como «la comunidad de profesores, alumnos y graduados».

La educación superior en Perú depende del Ministerio de Educación y, en concreto, de la Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional. En la actualidad, debido a todas las disposiciones concernientes a la educación superior universitaria y la educación superior no universitaria, se puede decir que no existe una ley que regule toda la educación superior. No obstante, la ley vigente es la *Ley Universitaria de 1983*.

La Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional tiene entre otros objetivos formular y aprobar los diseños curriculares básicos y las orientaciones metodológicas de la Educación Superior. Asimismo, de esta Dirección dependen a su vez otras tres direcciones más: la Dirección de Educación Superior Tecnológica y Técnico-Productiva, la Dirección de Educación Superior Pedagógica y la Dirección de Coordinación Universitaria.

La educación superior peruana se organiza en educación superior no universitaria y educación superior universitaria. La primera comprende las Instituciones de Educación Superior Tecnológica, Educación Superior Pedagógica y las Instituciones Superiores Artísticas. En estas instituciones los estudios tienen una duración de entre tres y cinco años. Las instituciones que dirigen este tipo de educación que forma parte del segundo nivel del sistema educativo peruano son, a través del Ministerio de Educación, las Unidades de Gestión Educativa (UGEL) y las Direcciones Regionales de Educación (DRE): la Dirección Nacional de Educación Secundaria y Superior Tecnológica (DINESST) y la Dirección Nacional de Capacitación Docente (DINFOCAD) (OEL, 2006b). Es preciso señalar que en Perú existe el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior No Universitaria (CONEACES), órgano operador el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa, cuyo ámbito de acción son los Institutos y Escuelas de Educación Superior.

De otra parte, la educación superior universitaria tiene como principal órgano orientador y coordinador de sus actividades a la Asamblea Nacional de Rectores, que

se encarga de definir las políticas y acciones universitarias a nivel nacional. Además, hay otras instituciones relacionadas con el sistema educativo universitario como el CONEAU, que es el Consejo de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad de la Educación Superior Universitaria; y el CONAFU que es el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades, órgano autónomo de la Asamblea Nacional de Rectores.

En lo referente a la estructura de la educación superior universitaria, hay dos niveles: el pregrado y el posgrado. El primer nivel tiene una duración de 5 años y el posgrado cuatro años, «sumado los dos (2) años que demora la maestría (cuatro ciclos) y dos (2) años que demora el doctorado (cuatro ciclos)» (OEI, 2006b., p. 40).

3.1.5.2. Documentos legislativos sobre competencia comunicativa y alfabetización académica en Perú

En el caso de Perú, los documentos legislativos de educación superior no hacen referencia al modelo competencial salvo la *Ley General de Educación*, del año 2003, en la que se señala que la educación superior, entre otras funciones, está destinada al logro de competencias profesionales de alto nivel. Esta idea es coherente con lo expuesto en la misma ley en lo referente a la educación primaria y secundaria, en este último nivel, se reconoce que la educación está orientada al desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes acceder a conocimientos en constante cambio. Asimismo, en la *Propuesta de ley definida por el Consejo Nacional de Educación de 2008*, se especifica que los diferentes niveles de la educación superior deben indicar un conjunto claro de las competencias alcanzadas en los programas de estudios. Esta orientación clara hacia las competencias se relaciona en dicha propuesta con un sistema eficaz de equivalencias de títulos que facilite la movilidad de los estudiantes.

La atención a la importancia del desarrollo de la comunicación es escasa. En la educación superior, solo se considera en la ley universitaria conocer una lengua extranjera en el caso de la maestría y dos en el caso del doctorado, pero no se menciona esta necesidad en el pregrado, ni tampoco se hace referencia a la competencia comunicativa ni a la transversalidad de la misma. Frente a esto, en los niveles obligatorios queda manifiesta en los documentos legislativos, así como la atención a la enseñanza de una lengua extranjera y a la transversalidad de la competencia comunicativa. Este último indicador se explicita claramente en educación primaria al promoverse en esta etapa la comunicación en todas las áreas y se sobreentiende en la siguiente en tanto que en ella se profundiza en los aprendizajes de la primera.

En cuanto a las conceptualizaciones sobre la alfabetización, los documentos legislativos peruanos de educación superior consultados solo recogen referencias al pensamiento crítico, pero no a los otros dos indicadores que son la participación en sociedad y el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Hay que señalar que en la *Ley General de Educación* se dedican tres artículos a la educación superior (49, 50 y 51) que se centran en su definición y finalidad, su articulación y en las instituciones de educación superior. Valga señalar, además, que en la propuesta de reforma de ley sí se hace referencia a estos indicadores.

3.1.5.3. Iniciativas de alfabetización académica en las universidades peruanas

A continuación, como en los casos anteriores, se van a presentar dos centros de escritura. El primero es el *Programa de Comunicación Académica* de la Pontificia Universidad Católica del Perú, y el segundo es *Programa de la Coordinación de Lenguaje* de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

a) *Centros de escritura*

Programa de Comunicación Académica de la Pontificia Universidad Católica del Perú

En la Pontificia Universidad Católica del Perú hay un Programa de Comunicación Académica adscrito al Departamento de Humanidades y a la Oficina de Apoyo Académico que tiene un «Blog de Redacción». Este blog se puede entender como un centro de escritura virtual, que desde el año 2008 viene aportando de manera constante formación y difusión de información útil y actualizada en el ámbito de la lectura y la escritura a los estudiantes universitarios.

El blog está dividido en cuatro secciones: *a)* «Avisos», *b)* «¿Sabías qué?», *c)* «Evaluaciones en línea», *d)* «Modelos de textos» (véase Figura 3.7). En la sección de «Avisos» se informa de las últimas noticias relacionadas con el contenido del blog. En la sección de «¿Sabías qué?» aparecen artículos específicos relacionados con la escritura académica y otros temas útiles relacionados con su universidad. En la sección de «Evaluaciones en línea» hay un total de 16 autoevaluaciones divididas en dos niveles, el básico-medio y el avanzado, sobre: errores gramaticales y ortográficos frecuentes, reglas de acentuación y puntuación, reglas de uso de mayúsculas, errores más comunes en el uso del español, uso correcto de referentes textuales y de conectores lógico textuales, redacción de párrafos, referencias bibliográficas, citado de fuentes, uso correcto de numerales, horas y fechas; y uso correcto de abreviaturas, siglas y símbolos. Por último,

en la sección de «Modelos de textos» aparece información sobre los diferentes géneros discursivos académicos a modo de artículos y guías orientadoras. Algunos de los artículos que aparecen en esta sección son: «Pautas para realizar una exposición oral», «¿Cómo redactar una introducción y un cierre?», «Errores comunes en la redacción: organización y contenido deficientes», «Elaboración de esquemas», «Errores comunes en el registro de bibliografía», «La ficha de lectura», «El texto argumentativo», etc.

FIGURA 3.7.–Blog de redacción de la PUCP. Página de inicio

Blog de Redacción
Departamento de Humanidades / Oficina de Apoyo Académico
Programa de Comunicación Académica

[Avisos](#) [¿Sabías que?](#) [Evaluaciones en línea](#) [Modelos de textos](#)

18/04/13: Errores más comunes en la redacción
 Categoría: Avisos : Publicado por: equiporedacción : Añadir comentario : Visto: 113 veces

La redacción de un párrafo académico implica desarrollar de manera coherente un conjunto de ideas jerarquizadas en un esquema. No obstante, no se trata de una simple traslación de las ideas a la forma escrita, sino que se deben articular otras ideas de apoyo, y formar entre estas nuevas ideas y las que están presentes en el esquema relaciones de contraste, comparación, ampliación, aclaración, etc.

[»Leer más](#)

17/04/13: ¿Cómo contextualizar en la introducción y cómo sintetizar en el cierre?
 Categoría: RYC e ICOE al día : Publicado por: equiporedaccion : Añadir comentario : Visto: 84 veces

En la redacción de un texto académico, es importante desarrollar, de forma adecuada y precisa, las partes que conforman su estructura, de manera que el lector pueda comprender totalmente lo que el autor desea transmitir. En ese sentido, la introducción y el cierre son dos partes fundamentales dentro de la estructura del texto, puesto que presenta y sintetiza, respectivamente, los puntos abordados en los párrafos de desarrollo.

Mi Perfil
 → Acerca del autor

Navegación
 → Hoy
 → Archivos
 → Administración

Calendario
 << abril 2013 >>
 Lu Ma Mi Ju Vi Sa Do
 1 2 3 4 5 6 7
 8 9 10 11 12 13 14
 15 16 17 18 19 20 21
 22 23 24 25 26 27 28
 29 30

Buscar

 Buscar

Categorías
 → Recomendación de la semana
 → RYC e ICOE al día

Etiquetas
 sabías que Modelos de textos ¿Sabías qué? Recomendación de la semana Avisos RYC e ICOE al día

Fuente: página web del Blog de Redacción de la PUCP.

Además, en el Blog de Redacción aparece una serie de enlaces útiles para escribir con propiedad como el de la Real Academia de la Lengua Española, la Biblioteca de la universidad u otros blogs especializados en escritura académica. También se enlazan documentos como el manual de redacción de la universidad o guías para citar y hacer referencias bibliográficas. El blog, con alrededor de 300.000 visitas, ofrece la posibilidad de recibir las actualizaciones a través del correo electrónico; y la posibilidad de acceder a los artículos publicados en función de su valoración, antigüedad y consulta.

Programa de la Coordinación de Lenguaje de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas

En la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (UPC), además de las trece facultades, existen lo que denominan dos áreas, el Área de Humanidades y el Área de Ciencias. En la segunda se imparten cursos de ciencias básicas (Matemáticas, Estadística, Química y Biología) de los diferentes estudios que ofrece la universidad. El objetivo de esta área es ofrecer a los estudiantes una formación sólida para desenvolverse satisfactoriamente en los cursos propios de su especialidad. En la misma línea está el Área de Humanidades de la universidad, en la que se llevan a cabo acciones de alfabetización académica, si bien es cierto que no solo se atiende a esta sino que engloba otras disciplinas como Geografía, Historia, Filosofía, Ética y Ciudadanía.

En esta Área de Humanidades existe un órgano, la Coordinación de Lenguaje de la UPC, que tiene un grupo de especialistas que elaboran y dictan cursos de formación general sobre lenguaje para alumnos que inician su formación universitaria. A través de esta coordinación, se ofrecen un total de siete cursos: *Nivelación de Lenguaje*, *Comprensión y Producción de Lenguaje 1*, *Comprensión y Producción de Lenguaje 2*, *Habilidades Comunicativas*, *Comunicación en las Organizaciones*, *Lengua y Cultura Peruana para Hablantes No Nativos*, *Curso Intensivo de Castellano como Segunda Lengua*. Además de estos cursos, desde la Coordinación de Lenguaje se ofrecen otros servicios a la comunidad universitaria y no universitaria. Son cuatro: *a)* las tutorías de lenguaje, ofrecidas a todos los estudiantes de la universidad, que consisten en clases individuales o grupales en las que se explican temas no asimilados por los estudiantes o se corrigen textos y exámenes realizados por ellos; *b)* la coordinación de medios, que ofrece fuentes de información a profesores, y diseña material pedagógico para que sea más sencilla la asimilación de contenidos complejos; *c)* una base de enlaces de interés especializados en lenguaje desde una perspectiva lingüística y pedagógica; y, por último, *d)* los cursos de extensión, que son cursos de redacción destinados a organizaciones y empresas.

Además, desde el Área de Humanidades, se ofrecen unos cursos llamados *Seminarios de investigación*. Estos cursos están orientados a la adquisición de estrategias de investigación bibliográfica y a la producción de textos académicos. Concretamente, en tales cursos se muestra especial atención al respeto de la autoría:

Los cursos denominados Seminario de Investigación Académica (antes Seminario Universitario), en sus distintas versiones y niveles, se orientan a la adquisición de estrategias de investigación bibliográfica, así como a la producción de textos académicos de investigación.

Uno de los ejes centrales de todos estos cursos es la creación de textos de investigación que respeten la autoría intelectual de los autores consultados en la realización de las investigaciones. Consideramos

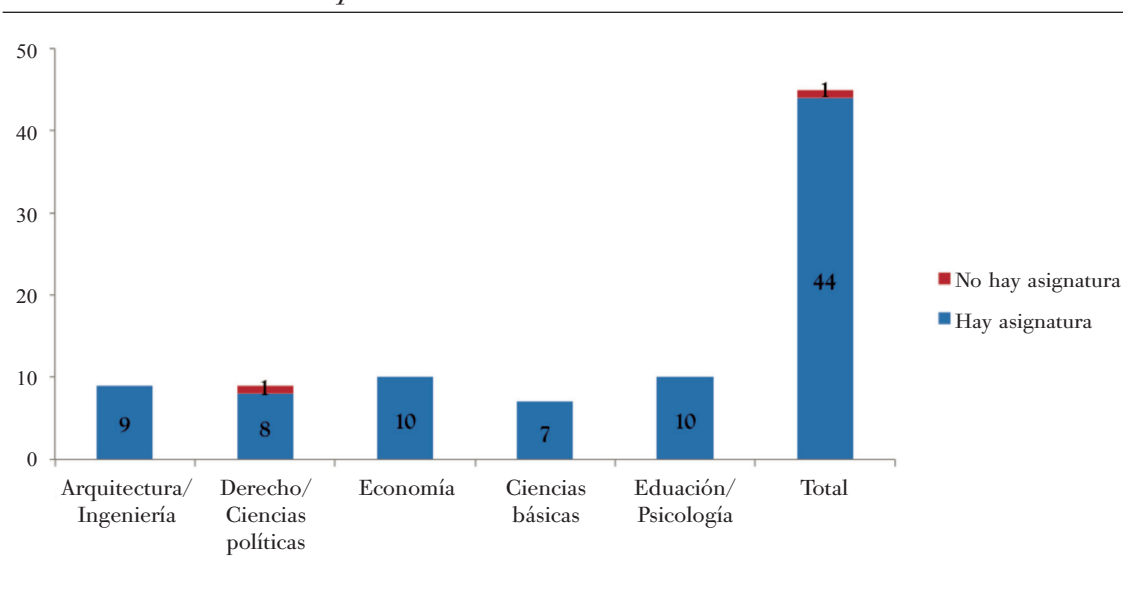
fundamental entrenar a los estudiantes en la creación de textos propios, basados en diversas fuentes de información, integrando la información que consultan en las fuentes con sus propios puntos de vista. Para ello, resulta indispensable que los estudiantes aprendan diversas maneras de referir sus fuentes, así como citarlas apropiadamente. (UPC, 2013a, párrs. 2 y 3).

Por último, desde el Área de Humanidades, se organiza un concurso de investigación en donde ponen en práctica los contenidos aprendidos en los distintos cursos. También, en la página web del área se ofrece como material un recursos con orientaciones para citar y escribir las referencias bibliográficas en un texto académico.

b) *Asignaturas de escritura académica*

A la luz de los datos que se muestran en la Figura 3.8, Perú tiene el porcentaje más alto de planes de estudios con asignaturas de escritura académica, hasta un 97,78 del total de planes analizados (45). Por consiguiente, se puede afirmar que prácticamente en la totalidad de las universidades los estudiantes tienen cuanto menos una asignatura obligatoria al comienzo de la carrera sobre competencia comunicativa.

FIGURA 3.8.—*Presencia de asignaturas de escritura académica en los planes de estudio de las universidades peruanas*



Fuente: elaboración propia.

No obstante, es conveniente señalar que estas asignaturas se imparten en cursos de pregrado, que forman parte del protocolo de ingreso en la universidad. En estos cursos,

los estudiantes se matriculan en asignaturas troncales a varias carreras. Esto es una práctica extendida en Perú, que atiende estudiantes preuniversitarios o de aquellos estudiantes de primer curso. Existen centros en las universidades que tienen como objetivo nivelar los conocimientos de algunas disciplinas comunes o familiarizar al estudiante con herramientas de aprendizaje imprescindibles en la vida académica universitaria. Así, por ejemplo, el Ciclo Básico de la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas tiene como objetivo que los estudiantes desarrollen habilidades y actitudes básicas necesarias para formar parte del mundo universitario. En este ciclo se ofrecen cursos de *Estrategias para el aprendizaje*, *Nivelación de Matemáticas*, *Nivelación de Física* y *Nivelación de Lenguaje*. Este último curso:

[...] brinda un conjunto de herramientas lingüísticas que permiten al alumno reconocer en su lengua no solo un medio de comunicación eficiente, sino también un instrumento de acceso al conocimiento.

El dictado del curso ha sido estructurado en tres secciones y cada una corresponde con un objetivo distinto. En la primera se analiza la lengua desde el punto de vista de la gramática funcional con el objetivo de reforzar los principios de la redacción; en la segunda, se presentan y trabajan principios básicos para la producción de textos que sigan las exigencias del código escrito; y, en la tercera, se realiza la lectura analítica de textos. (UPC, 2013b, párrs. 5 y 6).

Otro ejemplo sobre este tipo de iniciativas es el Centro Preuniversitario de la Pontificia Universidad Católica del Perú (CEPREPUC) que tiene por finalidad acercar a los estudiantes a las prácticas universitarias. El CEPREPUC ofrece tres ciclos académicos que están organizados en tres grandes áreas (Matemáticas, Verbal y Redacción). El *Curso de Verbal* contiene teoría y práctica sobre expresión escrita y comprensión lectora. Otras universidades con estos centros preuniversitarios en donde se imparten materias de escritura y lectura son la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, la Universidad Nacional de Trujillo, Universidad Peruana Cayetano Heredia, etc.

Asimismo, en la Pontificia Universidad Católica del Perú, además de las facultades en las que se imparten diferentes carreras, están los Estudios Generales de Ciencias (EEGCC) y los Estudios Generales de Letras (EEGGLL). Estos últimos comprenden los cuatro semestres iniciales de los estudios universitarios, y después los estudiantes continúan sus estudios especializados en las facultades de Letras y Ciencias Humanas, Derecho, Ciencias Sociales y Economía, Ciencias Administrativas, Gestión y Alta Dirección, y Ciencias y Artes de la Comunicación. En todas las carreras, la condición es aprobar 75 créditos, incluyendo un determinado número de cursos correspondientes a ciertas áreas, y acreditar el conocimiento de un idioma extranjero. Estos cursos tienen diferente grado de obligatoriedad y entre ellos hay algunos relacionados con la alfabetización académica, que no solo atiende a cuestiones de Lingüística general, sino a la producción de textos académicos. Concretamente, además de cursos/asignaturas como *Estructura del Lenguaje* y *Teoría General del Lenguaje* (de carácter obligatorio), hay

otros directamente relacionados con la alfabetización académica como *Argumentación e Investigación académica* (también de carácter obligatorio), y *Taller de escritura e interpretación de textos* e *Introducción a la Lengua y a la Literatura* (de carácter optativo). La PUCP define la orientación de este taller de escritura y lectura así:

El taller está orientado a mejorar las habilidades del estudiante para la redacción y comprensión de textos académicos. Exigirá la lectura íntegra de un libro de nivel universitario. Además de la comprensión y el análisis detallado del texto, el estudiante se ejercitará en la composición textual, la sintaxis, el manejo correcto de la información y la normativa. El taller no solo estimulará la lectura comprensiva del alumno (fundamentalmente conceptual y metafórica y no meramente descriptiva), sino también lo hará familiarizarse con el uso de gramáticas y diccionarios. Se buscará pues que el estudiante afronte lecturas de largo aliento, discierna los objetivos principales de un texto académico y reconozca la unidad entre forma y contenido. Todo ello estará dispuesto con la finalidad de que mejore su capacidad para la redacción y comprensión de textos académicos. (PUCP, 2013, p. 5).

Los estudiantes que cursan los Estudios Generales de Ciencias de la misma universidad, independientemente de la carrera (Física, Matemáticas, Química e Ingenierías), cursan en el primer semestre de la carrera la asignatura *Introducción a la Comunicación Escrita* que es de carácter obligatorio. De carácter optativo es, en estos estudios, la asignatura *Teoría general del lenguaje*. En la misma línea, pero no de forma sistemática, en algunas universidades como la Universidad Nacional de la Amazonía Peruana se imparte la asignatura de *Redacción técnica y comunicación* en carreras propias de las facultades de Agronomía o Industrias Alimentarias.

3.1.6. Venezuela

3.1.6.1. *La educación superior en el marco del sistema educativo venezolano*

a) *Datos esenciales de Venezuela*

La República Bolivariana de Venezuela es, según el artículo 4 de su Constitución, un estado federal descentralizado. En la actualidad está vigente la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* de 1999.

Venezuela es el séptimo estado más extenso de América Latina y tiene una superficie de 916.445 km² según el *Istituto Geografico de Agostini* (IGA, 2010). El territorio venezolano está dividido en 23 estados y un distrito capital, donde se encuentra parte de la ciudad de Caracas, capital de la República y asiento de los órganos del Poder Nacional y las Dependencias Federales. La población estimada para 2012 es de 29.891.000 habitantes (0,42% del total mundial) y su densidad de población, de 32,6 hab./km². La edad mediana de la población total es de 26,1 años (2010), y la esperanza de vida al nacer,

en el periodo 2010-2015, de 74,68 años (ONU, 2011). La población urbana representa un 93,7% de la población total (PNUD, 2013).

En la actualidad, según los datos del Fondo Monetario Internacional, el PIB (PPA) estimado para el año 2012 es de 386.642 millones de dólares, y representa el 0,467% respecto al total mundial. El PIB (PPA) per cápita es de 12.734 dólares (FMI, 2011).

Venezuela tiene un IDH alto, con un valor de 0,748 y ocupa el lugar número 71 del mundo. El número de años promedio de escolaridad es de 7,6 y el de años esperados de escolarización, de 14,4 (PNUD, 2013). En 2007, la tasa de alfabetización de adultos (15 y más años) es del 95,2% y en la juventud (15-24 años), del 98,4% (UNESCO, 2011a).

b) *Marco legislativo en Venezuela*

En Venezuela, la educación se encuentra regida por la *Ley Orgánica de Educación* del 13 de agosto de 2009. En el caso de la Educación Superior, junto con la anterior, la ley vigente es la *Ley de Universidades*, promulgada el 8 de septiembre de 1970. Esta ley regula el nivel terciario universitario.

Hay otros documentos legislativos que regulan el sistema educativo. Son el *Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación*, del 16 de noviembre de 1999, el *Reglamento de los Institutos y Colegios Universitarios*, promulgado el 16 de enero de 1974 y modificado en mayo de 1988, el *Reglamento de Reválida de Títulos y Equivalencias de Estudios*, del 14 de enero de 1969, el *Reglamento del Ejercicio de la Profesión docente*, aprobado en 1991 o la *Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas*, del 8 de diciembre de 2005.

c) *El sistema educativo en Venezuela*

Según la *Ley Orgánica de Educación*, el sistema educativo en Venezuela está dividido en dos grandes subsistemas: el subsistema de la educación básica, que está integrado por los niveles de educación inicial, educación primaria y educación secundaria; y el subsistema de educación universitaria, que comprende los niveles de pregrado y posgrado (artículo 25.1 y 25.2).

En la ley de educación vigente de Venezuela se especifica que el nivel de educación inicial está compuesto por las etapas de maternal y preescolar, y que de ella se benefician los niños de entre 0 y 6 años de edad. En la etapa de preescolar, de 3 a 6 años, hay un año obligatorio. En cuanto al nivel de educación primaria, este tiene una

duración de seis años y se imparte en escuelas bolivarianas, que dependen del gobierno central y tienen mayor carga docente que las demás; escuelas estatales, que dependen de la provincia; y, escuelas municipales, que dependen de la alcaldía.

En el nivel de educación secundaria hay dos opciones: por un lado, la educación media general, que tiene una duración de cinco años y se estudia en el liceo Bolivariano; y, por otro, la educación media técnica, con una duración de seis años, estudiada en la escuela técnica Robinsoniana y Zamorana.

En cuanto a las modalidades de la educación, hay ocho que son: la educación especial, la educación de jóvenes, adultos y adultas, la educación en fronteras, la educación rural, la educación para las artes, la educación militar, la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe (*Ley Orgánica de Educación*, artículo 26).

d) *La educación superior en Venezuela*

El órgano rector de las políticas de educación universitaria en Venezuela es el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU). Asimismo, su sistema de Educación Superior está regulado, como se ha dicho anteriormente, por la *Ley de Universidades* de 1970, aunque en la *Ley Orgánica de Educación* se haga referencia a la educación universitaria, a sus principios rectores, al principio de autonomía y a sus leyes especiales, en los artículos 32, 33, 34 y 35, respectivamente. En la *Ley de Universidades* solo se atiende a la Educación Superior Universitaria y, concretamente, a las universidades autónomas, debido a que las universidades experimentales nacionales se basan en un régimen excepcional autorizado por la propia ley. La educación superior no universitaria se origina y rige principalmente por el *Decreto sobre el Reglamento de los Institutos y Colegios Universitarios* (modificado en 1985), y por el *Decreto sobre el Reglamento del Personal Docente y de Investigación de los Institutos y Colegios Universitarios*, de febrero de 1974 (Pérez y Carrasquel, 1996). Hay que señalar que cuarenta años después de la *Ley de Universidades*, el 22 de diciembre de 2010 se presentó en el Parlamento el *Proyecto de Ley de Educación Universitaria*, pero en 2011 no fue promulgado este documento.

La principal institución encargada del cumplimiento de la *Ley de Universidades* es el Consejo Nacional de Universidades (CNU); así, entre sus tareas, destacan: «coordinar las relaciones de ellas (las universidades) entre sí y con el resto del sistema educativo, de armonizar sus planes docentes, culturales y científicos y de planificar su desarrollo» (*Ley de Universidades*, artículo 18). Otra institución que atiende a las políticas universitarias venezolanas es la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), que –como

oficina técnica auxiliar del CNU– se encarga de instrumentar las políticas y estrategias para la educación superior señaladas en los planes de la nación.

Algunas de las instituciones adscritas al MPPEU son la Fundación para la Asistencia Médica Hospitalaria de Estudiantes de Educación Universitaria (FAMES), la Fundación Misión Sucre, la Fundación Centro Internacional Miranda (CIM) y la Fundación Dr. Alejandro Próspero Reverend.

Es pertinente señalar que en la educación superior universitaria existe el principio de autonomía. Así, las universidades son autónomas, por lo que disponen de autonomía organizativa, administrativa, económica y financiera, y de forma específica también tienen autonomía académica, que les permite «planificar, organizar y realizar los programas de investigación, docentes y de extensión que fueren necesarios para el cumplimiento de sus fines» (*Ley de Universidades*, artículo 9.2.). Como se ha señalado antes, este principio de autonomía también se señala en la *Ley Orgánica de Educación* de 2009, en el artículo 34.

La diversidad de instituciones de enseñanza superior da cuenta de un sistema educativo complejo. En la actualidad hay: *a)* universidades nacionales autónomas, politécnicas territoriales, experimentales y pedagógicas, y universidades privadas¹⁰; y *b)* instituciones de educación superior no universitaria, que son los institutos y colegios universitarios.

Los títulos que se ofrecen en estas instituciones universitarias son:

a) En el nivel de pregrado hay dos posibilidades:

- Estudios profesionales de técnico superior universitario: tienen una duración no menor de seis semestres y conducen al título de Técnico Superior Universitario. Estos estudios se imparten en los colegios e institutos universitarios.
- Estudios profesionales: tienen una duración de diez semestres y que conducen al título de Licenciatura o equivalente.

b) Estudios de posgrado, que se dividen en:

- Especialización: los estudiantes tienen que cursar un mínimo de 24 unidades crédito y han de presentar un trabajo técnico. Con su realización obtienen el grado de especialista.

¹⁰ La Educación superior universitaria se lleva a cabo en universidades públicas o privadas. Concretamente, en Venezuela hay cinco universidades autónomas (Universidad Central de Venezuela, Universidad de Los Andes, Universidad de Zulia, Universidad de Carabobo y Universidad de Oriente) que están ubicadas a razón de una universidad por región. También hay doce universidades experimentales, entre las que se encuentra la Universidad Nacional Abierta que permite estudiar a distancia. También existe la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, que se encarga de la organización y administración de los Institutos Pedagógicos a nivel nacional. Por otro lado, hay otras universidades públicas como la Universidad Bolivariana de Venezuela o la Universidad Simón Bolívar. En cuanto a las universidades privadas, hay más de veintiséis instituciones en todo el país.

- Maestría: los estudiantes tienen que cursar un mínimo de 24 unidades crédito y han de presentar y defender un trabajo de grado. Con su realización obtienen el grado de magíster.
- Doctorado: los estudiantes tienen que haber aprobado un mínimo de 48 unidades crédito y han de presentar y defender una tesis doctoral. Con su realización obtienen el grado de doctor.

3.1.6.2. *Documentos legislativos sobre competencia comunicativa y alfabetización académica en Venezuela*

En la *Ley de Universidades* de 1970 no aparece una referencia clara al modelo competencial pese a que se propone que el estado reconozca «certificados de competencia». En cambio, en otros documentos más recientes, pese a no estar vigentes, como es el caso de la *Propuesta para la discusión de la ley de educación superior* de 2003 sí señala que, en el marco de la formación integral, la educación superior tendrá unos planes y programas curriculares que medirán los logros educativos en términos de conocimientos, capacidades, actitudes y competencias relacionadas con el ejercicio profesional. Este mismo texto es crítico con un modelo competencial impulsado solo por una concepción mercantilista de la educación:

Tal concepción evidentemente fragmentadora y simplificadora de la formación, sustenta buena parte de las propuestas en las cuales el desarrollo de competencias queda restringido a la preparación de operadores simbólicos capaces de procesar información, de resolver problemas y responder a nuevas situaciones de la economía marcadas por las dinámicas macroeconómicas del capital transnacional, sin que ello implique la contextualización y la valoración social, cultural y ética de los problemas a resolver y de las maneras a responder tales situaciones. Es por ello, que resulta vital preguntarse acerca de las prácticas que contrarresten esta concepción y sus efectos en las instituciones educativas, de los desafíos que ello plantea en el ámbito de la formación, en el campo de la producción intelectual y académica, y de las acciones a promover en el sentido de experiencias formativas asociadas a la formación integral. Especialmente si asumimos que [...] se trata de reinventar maneras de mirar el mundo y a nosotros mismos en él, de reinventar las relaciones con los otros y con nosotros mismos (2003, p. 7).

En el *Proyecto de Ley de Educación Universitaria* de 2010 se retoman estas ideas y pese a que no se hace referencia al término competencia, sí se desprende del texto al definirse la educación superior como:

Una estrategia organizada para explorar, estimular y desarrollar el pensamiento transformador, mediante la aplicación de diversas formas de creación, recreación y transferencia de conocimientos en el marco del diálogo de saberes, valores, actitudes, habilidades, destrezas, normas, reglas, hábitos, creencias, prácticas morales, tradiciones, formas de conducta, de interpretar, investigar, ver y actuar; orientado hacia la construcción del bien colectivo (2010, p. 2).

En el ámbito de la educación superior, en la *Ley de Universidades* no se hace referencia a la competencia comunicativa. Este documento legislativo es de carácter administrativo y en él no se da cabida a cuestiones estrictamente pedagógicas. Asimismo, las políticas de educación universitaria para el período 2007-2013 no contemplan explícitamente el tema de la alfabetización académica aunque sí el aprendizaje a lo largo de toda la vida. De hecho, este tema es uno de los principios orientadores de las políticas universitarias venezolanas junto con otros como el ejercicio del pensamiento crítico y creativo. En cuanto a las estrategias de las políticas universitarias del MPPEs son: la universalización, el desarrollo de las capacidades para la generación y socialización de conocimientos, el nuevo modelo educativo, con centro en la formación ética, la transformación y desarrollo de las instituciones de educación superior, la localización de la educación universitaria en estrecho vínculo con cada uno de los espacios y comunidades, la construcción de un sistema de educación superior cooperativo, y la internacionalización de la educación universitaria del mundo. Las dimensiones de la alfabetización pese a no tener una gran presencia en los documentos legislativos actuales, sí aparecen reflejadas en el *Proyecto de Ley de Educación Universitaria* de 2010.

3.1.6.3. *Iniciativas de alfabetización académica en las universidades venezolanas*

a) *Centros de escritura*

Tras consultar diversas páginas web de las universidades venezolanas se puede afirmar que no se ha encontrado ninguna que tenga un centro de escritura como los que se han presentado en los países anteriores; si bien, sí se han percibido algunas iniciativas de alfabetización académica. A continuación, como excepción a este apartado de descripción de los centros de escritura, se exponen algunos aspectos sobre la atención que se da y relevancia que tiene la alfabetización académica en las universidades venezolanas.

De forma individual, las universidades en Venezuela sí llevan a cabo algunas iniciativas de alfabetización académica y para el desarrollo de la competencia comunicativa aunque se puede decir que no hay una política estatal, como se ha señalado antes, al respecto. Desde la perspectiva internacional, la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura está presente en Venezuela. La sede principal de dicha cátedra en el país se encuentra en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Asimismo, hay otras cuatro subsedes que están en la Universidad de Carabobo, en la Universidad Central de Venezuela, en la Universidad de Los Andes y en la Universidad Católica Cecilio Acosta.

En el ámbito nacional, no hay ninguna red o asociación sobre alfabetización académica aunque sí hay investigadores que presentan trabajos relacionados con el tema, por ejemplo, en el Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la

Lingüística (ENDIL). Asimismo, hay investigadores venezolanos que han presentado trabajos en congresos de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL). En todo caso, muestra del creciente interés sobre el tema que en las últimas décadas se está mostrando en Venezuela es, por ejemplo, el hecho de que en la sede de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en Venezuela se realizara el V Congreso Internacional de dicha cátedra.

Asimismo, sirva también como ejemplo el *Inventario bibliográfico de las investigaciones sobre Escritura Académica de los estudiantes universitarios* (García Romer, 2011). En este documento se da cuenta de la gran mayoría de los estudios relacionados con la escritura académica en Venezuela en los últimos años. Así, se puede constatar que se han publicado 155 artículos sobre el tema, 32 comunicaciones en actas de congresos, más de 7 libros y monográficos en revistas, y 138 comunicaciones en congresos. Es especialmente relevante la presencia que tiene la escritura académica en trabajos para obtener los títulos de especialista, magíster y doctor, que son dieciocho entre especialidad y maestría, y tres de doctorado; así como de trabajos de ascenso. De este último tipo de trabajos, los que han de realizar los profesores para promocionar en la profesión docente, los llamados «trabajos de ascenso» hay un total de diez. En este documento, también, se da cuenta de los recursos que hay en internet sobre la escritura académica y de las revistas que publican sobre el asunto. En concreto, hay dos especializadas en lectura y escritura: *Legenda*, de la Universidad de Los Andes, y *Lectura viva*, de la Universidad de Carabobo. Asimismo, pese a que este documento se centra en la escritura académica, también hay investigaciones sobre la lectura en la universidad.

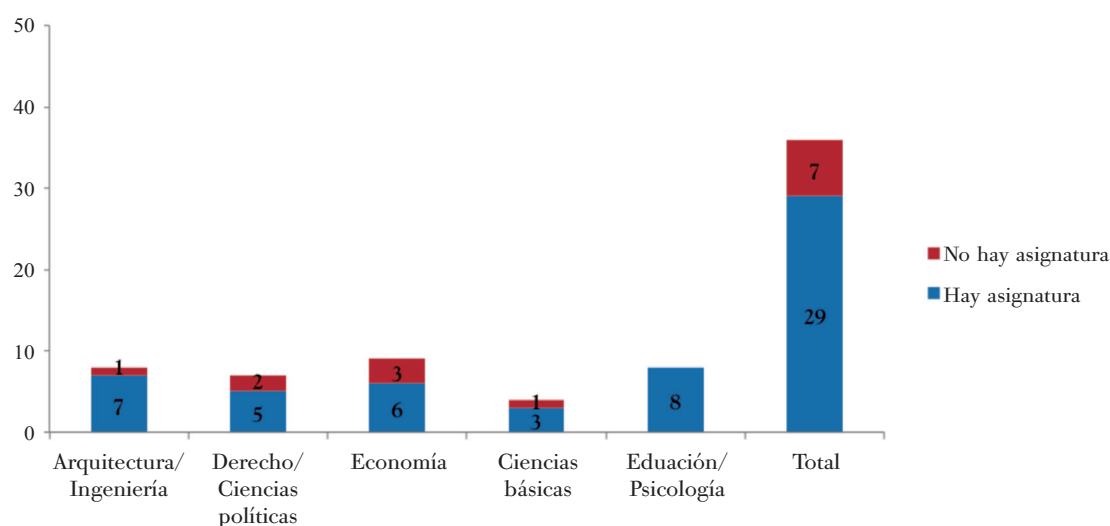
La alfabetización académica en Venezuela, además de en el número significativo de investigaciones que hay, está presente en diferentes iniciativas destinadas a los estudiantes. A modo de ejemplo, sirva el *V Curso de Lectura y Escritura Académica. Un espacio de reflexión y de discusión sobre alfabetización académica y el lugar de las prácticas de lectura y escritura en la universidad* organizado por la subsele de la Universidad de Los Andes la Cátedra UNESCO o los talleres de lectura y escritura académica que se llevan a cabo en universidades como las de Los Andes, Carabobo, Central de Venezuela o la UPEL. No obstante, no hay ningún centro de escritura académica en las universidades venezolanas sino iniciativas que mayoritariamente dependen de los departamentos de Lengua.

b) *Asignaturas de escritura*

Los resultados que se muestran a continuación están relacionados con la presencia de asignaturas de escritura académica en los planes de estudio analizados. En este caso, se han consultado 36 planes de estudio de diez universidades. El número es inferior

al del resto de países debido a la dificultad para acceder a los planes de las carreras a través de las páginas web. Con estos datos, se puede afirmar que el 80,56% de los planes contempla asignaturas de escritura académica y que en todos los de las carreras de Educación se imparten dicha asignatura (véase Figura 3.9).

FIGURA 3.9.—*Presencia de asignaturas de escritura académica en los planes de estudio de las universidades venezolanas*



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la presencia de asignatura obligatoria en las carreras universitarias, en la mayoría de las carreras se imparte la asignatura de *Lenguaje y Comunicación*. En estas asignaturas predomina un enfoque normativo de la enseñanza de la lengua, y se tiene como objetivo suplir las carencias de escritura de los nuevos estudiantes universitarios; y no tanto un enfoque comunicativo que favorezca la inserción del alumno en la nueva cultura académica.

3.2. FASE SINTÉTICA: YUXTAPOSICIÓN Y COMPARACIÓN

En este apartado del Capítulo 3 se presenta la fase sintética del estudio comparado en la que se yuxtapone y compara la información obtenida en la descripción previa de los países. Se comienza con la presentación de los parámetros comparativos tenidos en cuenta en el análisis de los documentos legislativos de los diferentes países: competencia comunicativa y dimensiones de la alfabetización. Posteriormente se atiende a las iniciativas de alfabetización académica de las universidades iberoamericanas, y como se ha

hecho en el apartado anterior, en concreto de los centros (o programas) de escritura y de las asignaturas de escritura académica.

3.2.1. Parámetro competencia comunicativa

3.2.1.1. *Modelo competencial*

El modelo competencial o enfoque basado en competencias ha sido objeto de atención en la primera parte del Capítulo 1 de esta tesis, en la que se ha mostrado cómo desde diferentes organismos dicho enfoque cada vez cobraba más relevancia en Iberoamérica. Así se ha atestiguado a partir de las referencias de los planteamientos propuestos por diferentes cumbres de estado, reuniones de ministros, investigaciones y congresos internacionales. También se ha mostrado cómo una de las competencias que se consideraba clave no solo en educación superior sino también en el marco del aprendizaje permanente y, evidentemente, en las políticas sobre multilingüismos –en este caso en la Unión Europea– era la comunicativa, de ahí que haya sido pertinente en la fase descriptiva de los países atender al modelo competencial, pues su presencia puede ser un claro indicador que encuadre las políticas o iniciativas de alfabetización académica.

Este indicador –el modelo competencial– se definió como toda referencia a la enseñanza basada en competencias y, asimismo, se incluyeron en el análisis las referencias a otros conceptos que en el mismo contexto pudieran responder a la idea de competencia que se adoptó en el Capítulo 1 (véase apartado 1.1.1), es decir, la integración de conocimientos, capacidades y actitudes. Ahora bien, en esta fase sintética conviene llamar la atención que una vez analizados los documentos de los países, la atención a dicho modelo en estos es desigual. Así, a partir de las diferencias percibidas que a continuación se mostrarán, se han considerado tres estadios de presencia del indicador en los textos legislativos consultados: *a)* sustancial; *b)* mitigado y *c)* ausente. Al respecto, se ha optado por emplear el término *estadio* debido a que muestra con claridad la idea de proceso en desarrollo o transformación, desde la no existencia hasta la génesis y la posterior evolución. Por ello, debido a la naturaleza compleja de todo proceso y a la dificultad de parcelar en este caso una forma de enfocar la educación, entiéndanse tales estadios como una propuesta particular para comprender el estado de la cuestión.

El estadio sustancial se puede definir como aquel en el que se recupera lo más esencial y de forma más explícita el modelo competencial. Esta presencia se aprecia a través de la referencia a las competencias en diferentes componentes del currículo de las enseñanzas universitarias como las metodologías de aprendizaje, los objetivos y la evaluación. También cuando se vinculan a los créditos académicos como sistemas para

la convalidación de asignaturas que favorecen la movilidad de los estudiantes. Y, por último, cuando se dicotomiza en competencias clave y específicas.

Frente al estadio ausente, en donde no hay referencia alguna en los documentos analizados, en el mitigado la presencia del concepto de competencia es relativa; si bien se puede inferir la adopción del modelo, dicha presencia es moderada o implícita. De esta manera, se ha considerado este estadio siempre y cuando se han emparentado *grosso modo* las competencias *a)* con la certificación de los títulos académicos, *b)* o cuando el término no ha aparecido explícitamente pero se desprendía del campo semántico que lo rodea, *c)* o al presentarse de manera somera como objetivo de la educación del nivel que nos ocupa. Se podría interpretar, pues, esta como una fase de génesis pero también de eco, pues parece que su presencia solo conllevara una simple reproducción o repetición de un discurso generado en otros ámbitos como el internacional.

A partir de esta propuesta, se puede yuxtaponer el indicador de modelo competencial y tener en cuenta dos aspectos: su presencia en tres tipos de documentos legislativos de naturalezas diferentes y las fechas de los mismos (véase Tabla 3.3). En cuanto al primer aspecto, se han considerado las leyes vigentes de educación superior de los países, otros documentos legislativos de educación superior y diferentes propuestas de reforma de ley. Se puede afirmar que, en la actualidad, hay dos países en el estadio sustancial, que son Colombia y España, frente al resto de los países del estudio –Argentina, México, Perú y Venezuela– que se encuentran en el estadio mitigado; si bien el sentido que se desprende de las propuestas de reforma de ley de estos dos últimos permite predecir una evolución hacia el estadio sustancial.

Efectivamente, son Colombia y España los países en donde se hace una referencia más evidente al enfoque de enseñanza basado en competencias. Ambos países coinciden en plantear las competencias como un factor fundamental del currículo de los estudios universitarios y fomentan la importancia de la coherencia entre ellas y los sistemas de evaluación. En este sentido, en España se matiza que el modelo competencial no pretende sustituir al tradicional modelo en el que solo se priman los contenidos sino que viene a matizarlo. Asimismo, en los dos países se entienden los créditos académicos en el marco de las competencias. No obstante, la influencia del proceso de Bolonia que dio como resultado el Espacio Europeo de Educación Superior ha hecho que en España el conocido como ECTS haya sido definido con más especificidad que en otros contextos. Además, el *Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior*, supone una novedad en el conjunto de los países estudiados.

TABLA 3.3.–Referencia a aspectos relacionados con el modelo competencial*

País	LEY VIGENTE		OTROS DOCUMENTOS		PROPUESTAS REFORMA LEY	
A	1995	Certificación de títulos	—		—	
C	1992		2003 2009 2010	<ul style="list-style-type: none"> – Currículo – Competencias clave y específicas – Créditos académicos – Examen de Estado de Educación Superior 	2011	<ul style="list-style-type: none"> – Currículo – Competencias clave y específicas – Movilidad
E	2001 2007	Movilidad Evaluación	2007 2010 2011	<ul style="list-style-type: none"> – Currículo – Competencias clave y específicas de cada nivel – Créditos ECTS 	—	
M	1978		2000 2012	Conceptualización	2004	Conceptualización
P	1983		2003	Objetivo	2008	Currículo Movilidad
V	1970	Certificación de títulos			2003 2010	Currículo

(*) A: Argentina; C: Colombia; E: España; M: México; P: Perú; V: Venezuela
 Estadio sustancial; Estadio mitigado; Estadio ausente.
 Antes del siglo XXI; A partir del siglo XXI;
 — No se han contemplado documentos

Fuente: elaboración propia.

En cambio, pese a la influencia directa de la política educativa de la Unión Europea en la legislación española, entendida la primera «como una serie de orientaciones que pretenden apoyar y complementar, siempre desde el principio de subsidiariedad, las acciones de los Estados Miembros para que éstas guarden una mayor coherencia entre sí» (Valle, 2004, p. 18), que haría suponer mayor materialización del modelo competencial en el caso de España, se puede afirmar que Colombia es el país en el que el estadio sustancial se encuentra en un proceso de desarrollo mayor. Tal afirmación se realiza a tenor de la consideración de que la importancia dada a la evaluación de las competencias es probablemente el factor que más marca la diferencia con relación al resto de los países estudiados. La existencia de un examen nacional de carácter obligatorio cuya superación es imprescindible para graduarse en la universidad da cuenta de dicha importancia. Esta consideración de obligatoriedad no hace más que favorecer una cultura de evaluación que se desarrolla a lo largo de todo el sistema educativo, y que tiene como consecuencia inherente generar una actitud de trabajo en torno a las competencias. Parece que el peligro avistado de que las competencias queden en un plano limitado simplemente

al discurso legislativo (Egido, 2011), en esta ocasión, queda superado por la puesta en práctica del modelo. ¿Acaso ser evaluado de las competencias al concluir la carrera no es suficiente? ¿La evaluación de las competencias no se convierte entonces ahora en un motor que genera el cambio y vinculado a la calidad de la educación? Es, sin duda, un cambio educativo a favor de la calidad y del que son parejas la puesta en práctica de metodologías adaptadas y la formación del profesorado para llevarlas a cabo. Si las competencias se evalúan de esta manera es porque se entiende que su desempeño forma parte de las mismas.

Por el contrario, frente a estos dos casos, como se ha mencionado, en el resto de países del estudio el modelo competencial se encuentra en un estadio mitigado. Llama la atención que en la legislación actual en Venezuela, la sancionada hace más tiempo, se haga referencia a las competencias cuando se contempla la certificación de los títulos, al igual que en Argentina. En tal sentido, se podría considerar que dicha presencia se debe a la relevancia que tuvo el modelo competencial en el ámbito profesional a partir de la década de los 60, y que dicho discurso se haya destilado/filtrado en tales leyes. Y coherente con esta afirmación sería también el hecho de que en los otros dos países, México y Perú, no se haga tanta referencia a la certificación de títulos como al propio concepto de competencia y a la idea de que la educación superior tiene que tener como objetivo desarrollarlas, respectivamente. En cuanto al primero, se podría relacionar esta conceptualización con el auge del modelo competencial a finales de la década de los 90. Es llamativo que, pese a que no se explicita, aparezcan términos como conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas.

Con relación a las fechas de los documentos legislativos analizados, hay que señalar que el comienzo del siglo XXI se convierte en un punto de inflexión a partir del cual el modelo competencial comienza a permear hasta tal punto de que en ocasiones –el citado caso de Colombia– cala hondo. Apréciase en la tabla anterior cómo el estadio sustancial (en verde) coincide en todos los casos con fechas posteriores al año 2000 (en azul oscuro). Por último, habría que recordar que todas las afirmaciones anteriores son susceptibles de matización pues se han realizado a partir de los documentos disponibles en las páginas web de los organismos públicos encargados de la educación superior de los países estudiados, al igual que los demás indicadores que a continuación se comentan.

3.2.1.2. *Competencia comunicativa*

El otro indicador que forma parte del parámetro comparativo con el mismo nombre estudió la presencia de referencias a la competencia comunicativa en la legislación.

Como se expuso en el Capítulo 2, dicho indicador se define como aquella referencia a la competencia comunicativa y al desarrollo de las habilidades y estrategias que a ella se adscriben, es decir, la comprensión y producción oral y escrita. No obstante, se ha mostrado más atención a las propias del código escrito, es decir, la lectura y la escritura.

FIGURA 3.10.—*Presencia de la competencia comunicativa en los documentos legislativos*



Frente al indicador anterior, en donde ha sido útil hacer una diferencia de tres fases, en este caso no es necesario pues se presentan dos situaciones: presencia y ausencia de referencia (véase Figura 3.10). La segunda se da en Argentina, México, Perú y Venezuela. Por el contrario, en Colombia y España sí aparece, y de forma notoria, la competencia comunicativa en los textos legislativos actuales. Esto permitiría realizar una afirmación a partir de lo expuesto hasta ahora: a mayor presencia del modelo competencial, mayor definición de la competencia comunicativa en los documentos analizados.

Tal aseveración, aparentemente obvia, habría de ser matizada en tanto esta competencia en particular forma parte del discurso educativo relacionado con la alfabetización como derecho fundamental. Por otro lado, se pueden considerar dichas referencias como un factor que motive su puesta en práctica, es decir, toda referencia explícita en la legislación justificaría iniciativas de alfabetización académica en las universidades.

La atención a dicha competencia en los dos países que sí la contemplan es aparentemente similar. De nuevo en España se aprecia la incidencia de las políticas educativas europeas en materia de educación superior, pero también ahora de multilingüismo. La muestra de la importancia otorgada a la comunicación se vislumbra tanto en los reales decretos como en otros documentos con mayor grado de concreción referidos a las carreras universitarias que habilitan para el ejercicio de diferentes profesiones. En el primero de los casos, se establecen unos grados de dominio de la competencia comunicativa en función de los tres niveles educativos que hay en la universidad: grado, máster y doctorado. Dichos niveles, presentados en el *Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior*, coinciden –como se expuso– con los descriptores de Berlín que se adoptaron en el *Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior*. Estos descriptores son –como su nombre indica– una definición imprecisa en la que solo se ofrece una idea general de las propiedades, en este caso, de los conocimientos, capacidades y actitudes propios de la competencia comunicativa en cada uno de los niveles. Al respecto, mayor grado de concreción se aprecia en aquellos documentos referentes a las carreras que habilitan para una profesión, siendo las carreras de maestro de educación infantil y primaria aquellas en las que más ímpetu se ha puesto a la hora de explicitar la competencia comunicativa. En estos dos casos, la apropiación de los niveles de dominio propuestos por el *Marco de referencia* es evidente, pero quizá insuficiente.

De nuevo, estrechamente relacionado con la idea anterior, es Colombia el país en donde más atención se muestra a esta competencia. Frente al caso de España, en donde existe un discurso dilatado sobre la misma que solo se atiende de manera parcial en unos casos específicos, en Colombia la cultura de evaluación de las competencias en la educación superior alienta una mayor atención a la competencia comunicativa. De esta manera, frente al resto de países del estudio, en este se contempla su desarrollo, se evalúa como competencia clave y con carácter obligatorio, se proponen modelos de evaluación y se establecen niveles de desempeño ahora sí de la lengua materna, tanto de la escritura como de la lectura. Quizá esto haya motivado, en parte, el interés mostrado en el ámbito universitario por estas destrezas discursivas, como pone de manifiesto la existencia de una red de investigación sobre el tema de ámbito nacional en el que confluyen varias universidades del país, la REDLEES; y que desde esta red se proponga un modelo de política universitaria para el desarrollo de la alfabetiza-

ción académica. Muestra esto que una política educativa estatal en la que se valora la evaluación de las competencias puede influir en políticas universitarias, es decir, una reforma nacional incide en la política particular de las universidades, pues son estas, con base en el principio de autonomía del que gozan, las encargadas ahora de materializar las disposiciones acordadas.

3.2.2. Parámetro *dimensiones de la alfabetización*

Los indicadores del parámetro comparativo sobre las dimensiones de la alfabetización son los siguientes:

- a) Indicador *alfabetización*: se define como toda referencia explícita al término alfabetización.
- b) Indicador *aprendizaje permanente*: se define como toda referencia a la función de la universidad de ofrecer formación a lo largo de toda la vida;
- c) Indicador *participación en sociedad*: se define como toda referencia a la función de la universidad de hacer que sus estudiantes participen en la sociedad, que estén comprometidos con ella; y, por último,
- d) Indicador *pensamiento crítico*: se define como toda referencia a la función de la universidad de hacer que sus estudiantes sean reflexivos y críticos.

El estado de la cuestión se puede observar en la Figura 3.11. A partir de la yuxtaposición de la información obtenida en los textos analizados de los países del estudio, se puede concluir que, en líneas generales, se contemplan las dimensiones de la alfabetización en todos los países, mientras que la referencia al propio término –no registrado en la figura– no se contempla.

Quizá estos datos, por otro lado, sugieran una reflexión que basa su argumentación en la continuidad y en la incoherencia. A saber, las dimensiones de la alfabetización tenidas en cuenta son aspectos que se explicitan en la educación obligatoria por lo que se puede afirmar que existe continuidad entre el discurso de las leyes de educación y las de educación superior. Pero, por otro lado, hay cierta incoherencia ya que, frente a las leyes de educación obligatoria en las que tras un cotejo de las mismas se ha comprobado que las dimensiones de la alfabetización y la competencia comunicativa aparecen, en el caso de la educación superior no es así. Salvo las excepciones presentadas de Colombia y España, tales dimensiones yacen en los documentos y no tienen un correlato explícito a través de la referencia a la competencia comunicativa.

FIGURA 3.11.—*Dimensiones de la alfabetización en los países estudiados*

3.2.3. Parámetro *iniciativas en las universidades*

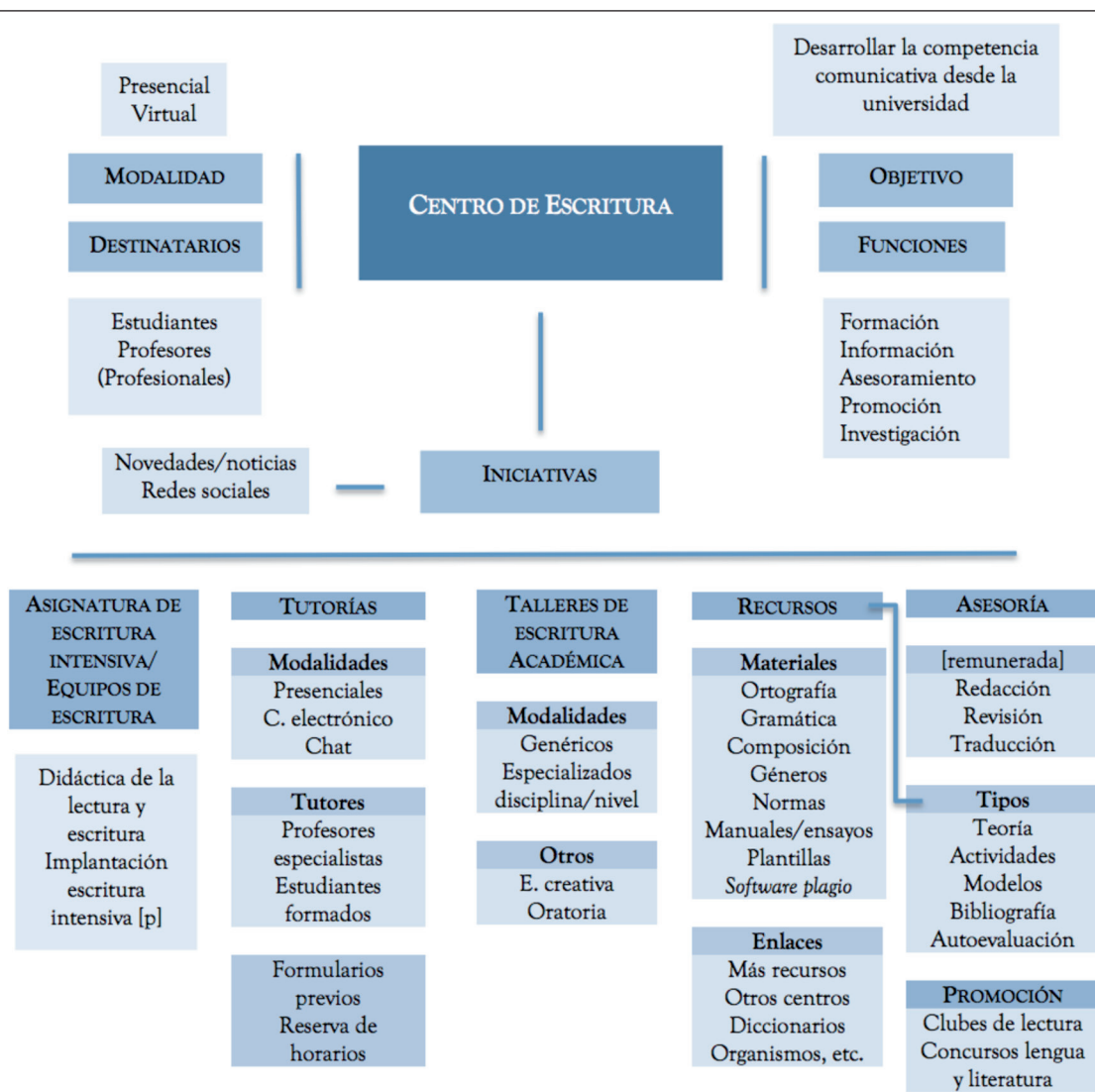
3.2.3.1. *Centros de escritura*

A lo largo de los apartados anteriores vinculados a la fase analítica del estudio comparado, se han venido presentado una serie de centros de escritura como modelos de buenas prácticas en las universidades de los seis países. Los criterios de elección de dichos centros fueron la existencia de los mismos a través de la búsqueda en las páginas web de las universidades y su elección a partir de la variedad, novedad, formación que ofrecían e información en dichas páginas de las iniciativas que llevan a cabo. Hay que señalar, al respecto, que los centros de escritura no son una práctica extendida en Iberoamérica. En los mismos países analizados, en ocasiones, la búsqueda de otros que no fueran los presentados no ha sido fructífera, y en el caso de que hubiera más, el número es muy escaso y siempre ha habido gran similitud con los descritos. Lo mismo

sucede en otros países que no se han contemplado en la investigación. No obstante, el total de centros (o programas) ha sido diez.

Hay que señalar, también, que no prevalece en esta ocasión un interés que prime el análisis de las convergencias y divergencias entre los centros estudiados, es decir, lo más relevante no es saber en qué países hay unos centros de escritura que respondan a un modelo concreto u otro. La importancia se da, a partir del análisis basado en las buenas prácticas, a los criterios o aspectos que podrían definir futuros centros de escritura de las universidades iberoamericanas (véase Figura. 3.12).

FIGURA 3.12.–*Modelo de centro de escritura*



Fuente: elaboración propia.

No se mostrará, pues, ninguna tabla o figura que de cuenta de las diferentes iniciativas que se llevan a cabo en dichos centros; se entiende, en este sentido, que ya han sido definidas en la fase descriptiva. Por el contrario, sí se muestra una tabla en la que, consecuencia de la yuxtaposición de las iniciativas, confluyen estas mismas.

A partir del análisis de los mismos, se puede considerar que los centros de escritura del estudio tienen, en general, como principal objetivo desarrollar la competencia comunicativa desde la universidad y que sus principales destinatarios son los estudiantes, pero también pueden servirse de sus iniciativas los profesores, otros miembros de la comunidad educativa y profesionales ajenos a la institución.

Las principales funciones que se llevan a cabo en dichos centros son la formación, la información, el asesoramiento, la promoción y la investigación. En general, la formación se hace presente en forma de tres tipos principales de iniciativas: las asignaturas de escritura intensiva, las tutorías y los talleres de escritura académica. En cuanto a las primeras, las asignaturas de escritura intensiva en ocasiones conforman equipos de escritura en los que durante la asignatura de la disciplina concreta, el profesor de dicha materia y el profesor/tutor especialista en lengua imparten clase al mismo grupo como sucede en el caso del PRODEAC de la UNGS. Una modalidad parecida es la que se lleva a cabo en el Centro de Español de la Universidad de los Andes. Una vez que el profesor especialista ha trabajado con el profesor de la disciplina para hacer que la suya se convierta en un curso de escritura intensiva –reflexionando sobre las consignas que se darán, el tipo de actividades, los criterios de evaluación y la retroalimentación–, la función del especialista es la de acompañar al estudiante durante la asignatura.

Otro tipo de iniciativa de formación de los centros de escritura son las tutorías. En general, responden al modelo propuesto en el Capítulo 1, si bien hay que matizar que estas ahora se producen de forma presencial y a través del correo electrónico o del chat, como en el caso del Centro Virtual de Escritura de la UBA. Al igual que en el modelo anglosajón, podemos encontrar profesores especialistas o estudiantes formados para ello como en el propio Centro de Español de la Universidad de Los Andes, en la que pueden ser tutores estudiantes de maestría. A estos estudiantes se les cubre la matrícula de estudios y dota de una beca. Por último, hay que destacar dos aspectos sobre el protocolo de las tutorías. El primero hace referencia a la reserva de las mismas. Así, por ejemplo, en el Centro de Escritura Javeriano de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali los estudiantes pueden solicitar cita y previamente han tenido a su disposición una agenda con los horarios disponibles. El segundo aspecto se relaciona con la posibilidad que se ofrece –es el caso del Centro Virtual de Escritura de la UBA– de realizar, antes de tener la tutoría, un formulario en el que los estudiantes dan cuenta de los motivos por los cuales la necesitan.

La tercera iniciativa vinculada a la formación son los talleres de escritura académica. Estos pueden ser de dos tipos: los genéricos, en los que se imparten contenidos amplios sobre composición de textos, normas de presentación, etc., –como el *Taller de Redacción* de la Coordinación de Lenguaje de la Universidad Nacional de Ciencias Aplicadas o el *Curso de Español* del Centro de Español de la Universidad de los Andes, entre otros–; o bien especializados o adaptados en función de la disciplina y el área de conocimiento. Además, en función del nivel, se imparten talleres para estudiantes que recién comienzan sus estudios universitarios o para los que, inmersos en el posgrado se disponen a escribir una tesis de maestría o doctoral, como hace el Centro de Escritura de Posgrado de la UBA. Por otro lado, hay que señalar que en algunos casos como en la Escuela de Escritura de la Universidad de Alcalá se imparten otros cursos que no son de escritura académica y se centran en la escritura creativa como el *Taller de iniciación a la escritura creativa*. Tanto esta materia como otras sobre el mismo tema que se imparten en dicho centro son convalidables por créditos académicos transversales, modalidad vigente ahora en los nuevos planes de estudio de las carreras universitarias españolas. Estos créditos transversales pueden ser cursados por los estudiantes de cualquier titulación y se pueden asemejar a los antiguos créditos de libre configuración. Existen también talleres de escritura abiertos al resto de la comunidad educativa o a cualquier profesional como los de oratoria, es el caso del *Curso de comunicación: cómo hablar en público* también de la Escuela de Escritura. Por último, hay que resaltar que los estudiantes no son los únicos destinatarios de algunos de los talleres. Así, por ejemplo, en el Centro de Escritura de Posgrado, se ofrece un taller para que los profesores desarrollen estrategias para la didáctica de la lectura y escritura académicas.

La función de información está estrechamente ligada a la de formación pero se diferencia de ella en un matiz: frente a la segunda, la de información consiste en aportar recursos para que los usuarios lean y escriban correctamente, en el caso de los estudiantes; y enseñen y evalúen con coherencia en el caso de los profesores. De esta manera, los principales materiales a disposición de los estudiantes en las páginas web de los centros de escritura son sobre ortografía, gramática, composición, géneros académicos, normas de presentación, manuales y *software* sobre plagio. En cuanto a la tipología de dichos materiales, hay que destacar que no solo se ofrecen documentos teóricos sobre los temas expuestos, sino también actividades, modelos de textos, bibliografía complementaria y material para la autoevaluación. Notorio en este aspecto es el caso del Blog de Redacción del Programa de Comunicación Académica de la Pontificia Universidad Católica del Perú y del Centro de Redacción de la Universidad Pompeu Fabra. Por otro lado, los profesores también tienen a su disposición materiales para la didáctica de la lectura y la escritura; así, desde el Centro de Español se ofrecen plantillas-matrices para evaluar diferentes tipos de textos, o en el Centro de Escritura de Posgrado se facilita documentación sobre los géneros discursivos e investigaciones centradas en las prácticas de escritura de los estudiantes del nivel en el que imparten clase.

Los materiales para el aprendizaje de la lectura y la escritura no son el único recurso que se ofrece desde los centros de escritura. En muchos de ellos se puede acceder a otros centros de escritura, a diccionarios, a organismos como academias de la lengua, fundaciones y asociaciones ligados al tema. Asimismo, algunos como el Centro de Escritura Javeriano o el Blog de Redacción actualizan con frecuencia su página a través de la sección de noticias o novedades, en la que informan sobre las iniciativas llevadas a cabo en sendos centros y también aportan contenidos actuales sobre la escritura, novedades editoriales, etc. En este sentido, algunos centros tienen presencia en redes sociales como *Facebook* y *Twitter*.

Otra de las funciones que se ha detectado en algunos de los centros, como el de la Universidad de Alcalá, es la asesoría; acción común en otras universidades españolas. Frente a las anteriores, la asesoría se concibe como un trabajo que conlleva una remuneración por parte del usuario, que ahora sí, puede ser no solo miembro de la universidad –estudiantes o profesores– sino también profesionales ajenos a la misma que solicitan unos servicios concretos de redacción, revisión y traducción, entre otros.

La función de promoción hace referencia a aquellas iniciativas que tienen como objetivo fomentar la lectura, la escritura y, en general, cualquiera de las competencias comunicativas. Existen actividades como, por ejemplo, los talleres o clubes de lectura del Centro de Escritura Javeriano, o los concursos sobre lengua o escritura creativa que se promueven desde la Universidad de Alcalá. Otra de las funciones es la investigación; así, algunos centros o programas como el PRODEAC tiene en torno a la misma uno de sus principales ejes de acción.

Las modalidades de centros de escritura encontradas coinciden con las presentadas en el Capítulo 1 (véase apartado 1.3.6.2): presencial y virtual. No obstante, esta dicotomía puede resultar difusa pues la presencia de lo virtual, en ocasiones, cobra mucha relevancia en centros de escritura que se definirían como presenciales. La realidad es más compleja, lo que hace que esta clasificación basada en la modalidad presencial *versus* virtual sea insuficiente. Por ello, se considera oportuno tener en cuenta otros criterios a la hora de definir o caracterizar los centros como:

- a) la interacción entre los responsables del centro y sus usuarios;
- b) la contextualización de la lectura y la escritura en las iniciativas que llevan a cabo;
- c) la adscripción de los mismos.

En cuanto al primero –el criterio de interacción– hace referencia al grado de dinamismo que existe entre los encargados del centro y sus usuarios. La interacción podría parcelarse en dos grandes tipos: ocasional y frecuente. En el primero de ellos la principal función es

facilitar información útil para la escritura de textos académicos (u otros tipos) y los responsables del centro solo responden a dudas puntuales de los estudiantes, corrigen actividades de alfabetización académica o simplemente reciben sugerencias, como sería el caso del Centro de Redacción o el Centro de Escritura de Posgrado. Valga señalar, no obstante, que desde estos centros se realizan otras iniciativas como talleres de escritura, etc. Este tipo conlleva una comunicación más estática que cuando la interacción es frecuente, como por ejemplo en aquellos casos en los que las tutorías se repiten periódicamente o en los que la iniciativa principal es la dinamización de las asignaturas de escritura intensiva, como sucede en el Centro de Español de la Universidad de los Andes o en el PRODEAC de la UNGS.

Hay que llamar la atención sobre el riesgo que se corre de considerar los centros de escritura como espacios virtuales en los que prima la aportación de información a los usuarios, en principio estudiantes, para que aprendan a leer y a escribir *en* la universidad. Se convierten entonces los centros en bases de datos o repositorios en donde con rapidez los estudiantes encuentran recursos para mejorar su competencia comunicativa. Evidentemente, estos recursos muestran que se ha superado un modelo gramatical de enseñanza de la lengua basado en la competencia lingüística, puesto que no solo aportan información ortográfica y gramatical. Los materiales que ofrecen están relacionados sobre todo con los procesos de composición de textos y los géneros discursivos académicos (tipos, características, normas de presentación, etc.). Si bien, al no existir interacción entre especialistas y estudiantes, parece que lo que ofrecen es un recurso para el autoaprendizaje de los estudiantes. Saber aprender es una competencia clave que forma parte de la competencia comunicativa –como se señaló en el Capítulo 1– pero también en dicho capítulo se incidió en la idea de que la alfabetización académica es un proceso en el que el profesor cobra una relevancia fundamental. Es necesario matizar la diferencia: la alfabetización académica no consiste en el desarrollo *en la universidad* de la competencia comunicativa de los estudiantes para que formen parte de la comunidad discursiva en la que ingresan sino *desde la universidad*. ¿Qué diferencia existiría entonces entre los centros de escritura estáticos o unívocos y una biblioteca en la que se puedan consultar los mismos materiales? Constituyen, sin duda alguna, un elemento facilitador de la información pero destilan una concepción de la enseñanza basada en el estudiante como autodidacta, cuanto menos, en su proceso alfabetizador.

El segundo criterio o aspecto que puede caracterizar un centro de escritura es la contextualización de la lectura y la escritura en las iniciativas llevadas a cabo, y está estrechamente relacionado con el criterio anterior. Parece obvio que los centros de escritura se asocien al modelo trasversal de alfabetización académica puesto que tienen como finalidad enseñar a leer y a escribir a los estudiantes universitarios al formar parte ellos también de una nueva comunidad discursiva. Pero la alerta surge ahora sobre la forma de enseñar tales prácticas de lectura y escritura, debido a que la alfabetización académica como proceso es algo inherentemente educativo, y se apoya, pese a la imprescindible reflexión

sobre la lengua como hecho lingüístico, en fundamentos pedagógicos. La yuxtaposición de las iniciativas puestas en práctica en los centros de escritura analizados muestra cómo en ocasiones se puede estar llevando a cabo un modelo remedial en dichos centros. Es en los casos en donde prevalece la función de información frente a las otras, y concretamente, frente a la de formación. Asimismo, el grado de contextualización de las prácticas de lectura y escritura académica es superior en las asignaturas de escritura intensiva –en donde se enseña a través de la disciplina y se aprende dicha disciplina a través de la lectura y la escritura– al de las tutorías o los talleres periódicos conocidos.

Hay un tercer criterio que es la adscripción del texto a otra unidad académica. En general, se pueden presentar dos tipologías: aquellos centros o programas vinculados a un departamento o cátedra de la universidad, como el caso del Centro de Escritura de Posgrado o el Centro Virtual de Escritura –los dos de la UBA–, el Centro de Escritura Académica y Pensamiento Crítico de la Universidad de las Américas Puebla o el Blog de Redacción de la Pontificia Universidad Católica del Perú; y aquellos otros que pertenecen a una unidad superior de la universidad, por ejemplo, un vicerrectorado académico –es el caso del Centro de Español de la Universidad de los Andes– o el PRODEAC de la UNGS.

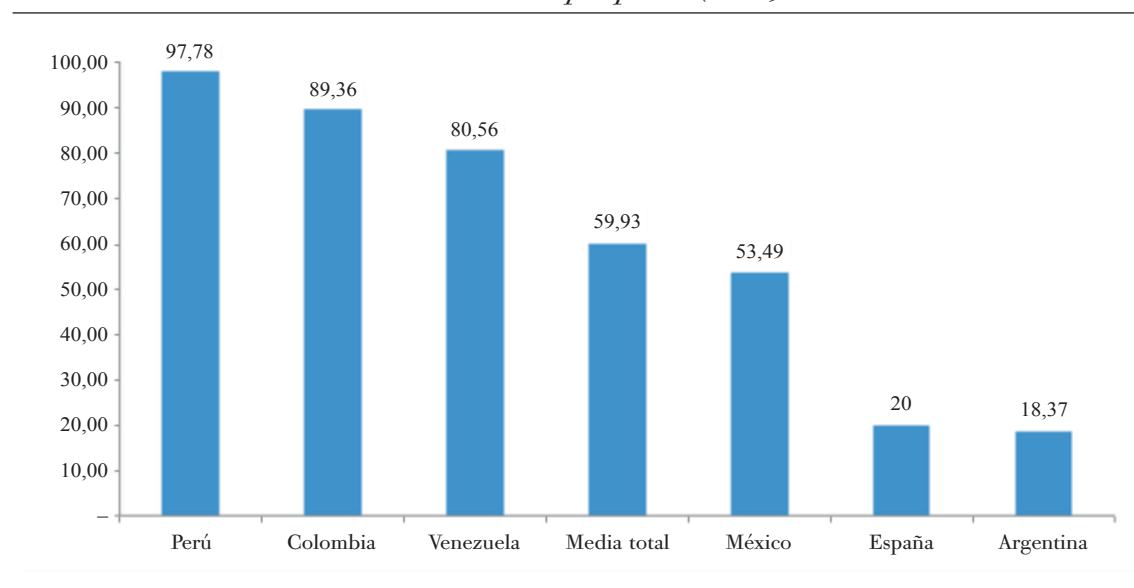
Esta diferencia es más relevante de lo que aparentemente pueda parecer pues pone de relieve una idea de concebir el cambio educativo en lo que respecta a la alfabetización académica. Entendido el concepto de reforma educativa como cambio vinculado a una política determinada por parte de la institución y el de innovación como cambio llevado a cabo por un grupo de profesores, la adscripción de los centros de escritura a determinadas unidades pone de manifiesto esta diferencia. Así, se considera que aquellos centros o programas adscritos a instancias superiores constituyen una reforma, frente a los otros –los adscritos a los departamentos o cátedras– que son fruto de la innovación. Paradójicamente, son las universidades que han realizado una reforma del tema de esta investigación las que tienen una política educativa de alfabetización académica más completa o, cuanto menos, que responde a un modelo transversal de enseñanza de dicho proceso. Son el Centro de Español y el PRODEAC los únicos casos que fomentan o impulsan la puesta en práctica de asignaturas de escritura intensiva. Esto no ha de interpretarse como una declaración en detrimento de las otras iniciativas innovadoras, pues, por ejemplo, la historia del PRODEAC muestra cómo fue una innovación lo que supuso la reforma –al decidir un grupo de profesores trabajar en torno a la escritura académica de los estudiantes a fin de desarrollar su competencia comunicativa–. Esta innovación, con el tiempo, se convirtió en una reforma institucional, lo que muestra que son las personas, con nombre y apellidos, quienes promueven el cambio. Es más, el análisis de los centros de escritura muestra que el interés innovador de los profesores es fundamental para poner en práctica estas iniciativas como buena cuenta dan de ello los dos centros de escritura de la UBA, que están vinculados a proyectos de investigación.

Por último, habría que destacar la titularidad de las universidades estudiadas, con independencia de que la muestra sea significativa. Pues bien, seis de los diez centros de escritura están en universidades públicas y cuatro en privadas¹¹. Con esto, se puede afirmar que la titularidad no es un factor que influya en la puesta en práctica de centros de escritura, más si se tiene en cuenta que en la UBA hay dos centros de escritura, por lo que el porcentaje sería cinco universidades públicas frente a las cuatro privadas.

3.2.3.2. *Asignaturas de escritura académica*

Las asignaturas de escritura académica son, a tenor de los resultados, una iniciativa habitual de alfabetización académica. En general, de los 270 planes de estudio analizados, casi en el 60% de los mismos se ofrece este tipo de asignaturas (véase Figura 3.13). Todas las asignaturas se imparten con carácter obligatorio durante el primer curso de las carreras. Es común que solo se ofrezca una sola asignatura, generalmente en el primer cuatrimestre aunque hay casos como, por ejemplo, el de algunas carreras en México, en donde se imparte más de una de forma continuada.

FIGURA 3.13.—*Asignaturas de escritura académica en los planes de estudio de las universidades analizadas por países (en %)*



Fuente: elaboración propia.

¹¹ Las universidades públicas con centros de escritura son la UBA, la UNGS, la UAH, la Universidad de Alcalá, la Universidad Pompeu Fabra y la Universidad de las Américas Puebla. Las universidades privadas son la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, la Universidad de los Andes, la Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

Los datos de esta tabla hay que interpretarlos con cautela pues, como se indicó en la fase descriptiva, la muestra de algunos países como España o Argentina podría variar, la primera con un descenso y la segunda con un aumento. Quizá, lo primero sobre lo que haya que llamar la atención es el bajo porcentaje de asignaturas contempladas en los planes de estudio de estos dos países, que contrasta con algunas de las iniciativas de buenas prácticas presentadas en el caso anterior, pese a que no se puedan relacionar. No obstante, y en concreto, en el caso de Argentina, es llamativo este dato que sí contrasta con la intensa tradición investigativa sobre escritura académica llevada a cabo en el país en los últimas décadas.

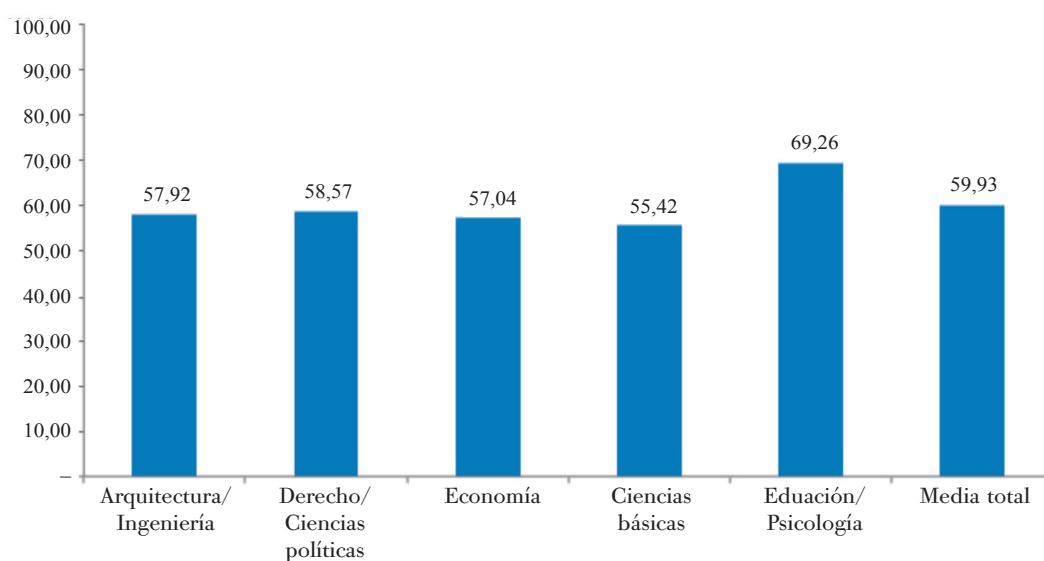
Por otro lado, se antoja complicado buscar una explicación a estos resultados a partir, por ejemplo, de pruebas internacionales como PISA cuyos participantes son los estudiantes de quince años de la educación obligatoria. En todo caso, hay que señalar que los cinco países de los que se disponen datos –la excepción es Venezuela– se encuentran por debajo de la media de la OCDE en la prueba de lectura (OCDE, 2010). Así, España es el país que más puntuación obtuvo en la prueba de 2009, con 481 puntos, seguida de México (425), Colombia (413), Argentina (398) y Perú (370), siendo 493 la media de la OCDE. Esto justificaría cualquier iniciativa a favor del desarrollo de la competencia comunicativa en secundaria, pero ¿en la universidad? Es cierto que cuatro de los tres países de este estudio con la media en lectura más baja en PISA coinciden con aquellos que más asignaturas remediales de escritura contemplan en sus planes de estudio, siendo la excepción Argentina.

Por otro lado, es pertinente atender a las carreras que más tienen dichas asignaturas. En todos los países la titulación en la que más presente está la escritura académica como asignatura inicial es la de Educación, o en su defecto la de Psicología, frente a las carreras de Ciencias básicas o las ingenierías que obtienen los porcentajes más bajos (véase Figura 3.14).

Se considera que el mayor número de asignaturas en los planes de estudio de las carreras de Educación se debe a la importancia que se le da al lenguaje en el currículo de la formación inicial del profesorado, así como al hecho de que –como profesionales– los docentes han de ser modelos lingüísticos para sus estudiantes y tienen que dominar la lengua que utilizan. Asimismo, el hecho de que los porcentajes sean superiores en Educación, Pedagogía, Derecho, Ciencias Políticas y Economía frente a Arquitectura, Ingeniería o Ciencias básicas, permite afirmar que se da más importancia al desarrollo de la competencia comunicativa a través de este tipo de asignaturas en las carreras propias de las ciencias sociales que en aquellas de ciencias básicas o técnicas. Esto, sin duda, contrasta con la idea de la competencia estudiada como competencia clave defendida desde diferentes ámbitos. Por último, hay que señalar que, en todo

caso, la media no es alta; solo en algo más de la mitad de las carreras se incluyen estas asignaturas, lo que pone de manifiesto que en general existe un concepto de alfabetización basado en la idea de producto o conjunto de conocimientos que se adquieren durante la educación obligatoria.

FIGURA 3.14.– *Asignaturas de escritura académica en los planes de estudio de las universidades analizadas por carreras (en%)*



Fuente: elaboración propia.

CAPÍTULO 4

ESTUDIO CUANTITATIVO

Estoy convencido de que, por medio de construcciones puramente matemáticas, podemos descubrir los conceptos y las leyes que los conectan entre sí, que son los elementos que proporcionan la clave para la comprensión de los fenómenos

Sobre el método de la Física Teórica, Albert Einstein

4

En este penúltimo capítulo se presenta el estudio cuantitativo. Los datos que se muestran se han obtenido a partir de la información obtenida en los cuestionarios respondidos por estudiantes y profesores. Previamente, en el Capítulo 2, se han identificado las dimensiones, los indicadores y los ítems de dichos cuestionarios (véase apartado 2.4.2). A partir de estos, a continuación se presentan los resultados del estudio estructurados en cinco apartados.

El primer apartado (4.1) contiene el análisis descriptivo de las dimensiones, los indicadores y los ítems de los estudiantes y profesores. En primer lugar, se presentan los datos relacionados con los estudiantes, en concreto, sobre su opinión sobre: la competencia comunicativa, la formación en alfabetización académica, las prácticas docentes de alfabetización académica y sus habilidades comunicativas. Posteriormente, la descripción se centra en la percepción de los profesores. Por último, en este apartado se presentan las principales diferencias y similitudes entre estudiantes y profesores en cuanto a la percepción de las dimensiones referidas.

El segundo apartado (4.2) se centra en los efectos del país de residencia en la formación en alfabetización académica de los estudiantes, en la formación del profesorado para enseñar a leer y a escribir, en la percepción que tienen los estudiantes sobre sus habilidades comunicativas y en las prácticas docentes de lectura y escritura de los profesores. El apartado tercero (4.3) muestra los efectos de la formación en alfabetización académica en las habilidades comunicativas de los estudiantes y, también, en las prácticas docentes de lectura y escritura de los profesores.

Los apartados cuarto (4.4) y quinto (4.5) presentan aquellos factores que están relacionados con la formación en alfabetización académica y con las habilidades comunicativas de los estudiantes y de los profesores.

4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE ESTUDIANTES Y PROFESORES

4.1.1. Estudiantes y alfabetización académica

En este apartado se describen las principales características de los estudiantes, en concreto, se analizan aquellos aspectos relacionados con la opinión que tienen sobre la competencia comunicativa, la formación recibida en alfabetización académica, las prácticas docentes de sus profesores y su percepción sobre sus habilidades comunicativas de escritura y lectura. La exposición se realiza a partir de las dimensiones presentadas en el capítulo 2, de metodología (véase apartado 2.4.2).

4.1.1.1. *Opinión sobre la competencia comunicativa*

A continuación, se describen las opiniones que tienen los estudiantes sobre tres indicadores relacionados con la competencia comunicativa: la *relevancia de la competencia comunicativa*, las *dificultades en la competencia comunicativa* y la *función de la universidad* al respecto. De esta manera, se atiende a la importancia que los estudiantes dan a la competencia comunicativa tanto en su desarrollo académico en la universidad como en el posterior desarrollo profesional. A continuación, se responde al hecho de si han tenido algún problema de lectura o escritura antes de comenzar los estudios universitarios o durante la realización de los mismos. Y, por último, se muestra la función que los estudiantes creen que tiene la universidad en la solución de tales problemas. Así pues, esta parte del estudio descriptivo está relacionada con el objetivo 2.1 de la investigación: *describir las características de estudiantes y profesores en cuanto a su opinión sobre la competencia comunicativa y, de forma concreta, sobre la relevancia de dicha competencia, sus dificultades de aprendizaje y la función de la universidad al respecto.*

a) *Relevancia de la competencia comunicativa*

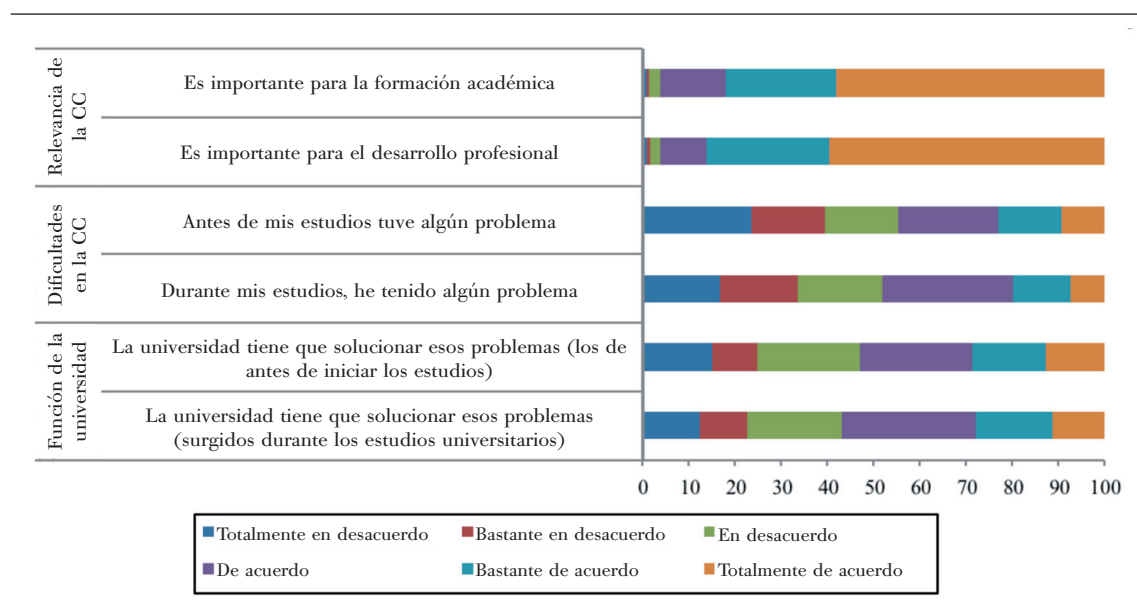
En cuanto a la importancia que los estudiantes dan a la competencia comunicativa, casi la totalidad de los estudiantes consultados, el 96,11%, considera que esta es relevante para su formación académica, y un 96,13% afirma que es un aspecto importante para el posterior desarrollo de su vida profesional.

b) *Dificultades en la competencia comunicativa*

Sobre las dificultades relacionadas con la competencia comunicativa, los estudiantes que antes de iniciar sus estudios universitarios tuvieron algún problema alcanzan el 44,71% de la muestra. Frente a estos, el 55,29% afirma no haber tenido ningún problema. Por otro lado, el porcentaje de estudiantes que considera haber tenido dificultades durante sus estudios universitarios se eleva al 47,97% y el que no las ha tenido al 52,03%. Estos datos ponen de

manifiesto (véanse Figura 4.1 y Tabla 4.1) que en la universidad las dificultades de lectura y escritura, lejos de haberse solucionado, aumentan.

FIGURA 4.1.—*Opinión de estudiantes sobre la competencia comunicativa: relevancia, dificultades y función de la universidad (en %)*



Fuente: elaboración propia.

TABLA 4.1.—*Opinión de estudiantes sobre la competencia comunicativa: relevancia, dificultades y función de la universidad (en %) **

		TD	BD	D	A	BA	TA
Relevancia de la CC	Es importante para la formación académica	0,92	0,55	2,40	14,23	23,84	58,04
	Es importante para el desarrollo profesional	0,92	0,74	2,21	10,15	26,57	59,41
Dificultades en la CC	Antes de mis estudios tuve algún problema	23,56	15,96	15,77	21,89	13,54	9,28
	Durante mis estudios, he tenido algún problema	16,85	16,85	18,33	28,15	12,41	7,41
Función de la universidad	La universidad tiene que solucionar esos problemas (los de antes de iniciar los estudios)	15,06	9,85	22,12	24,54	15,80	12,64
	La universidad tiene que solucionar esos problemas (surgidos durante los estudios universitarios)	12,36	10,30	20,60	28,84	16,67	11,24

(*) TD (totalmente en desacuerdo), BD (bastante en desacuerdo), D (en desacuerdo), A (de acuerdo), BA (bastante de acuerdo), TA (totalmente de acuerdo).

CC: competencia comunicativa

Fuente: elaboración propia.

c) *Función de la universidad*

A este respecto, interesaba conocer la opinión sobre la función que debe desempeñar la universidad. Pues bien, un 52,98% de los estudiantes entrevistados opina que la universidad debe solucionar los problemas de competencia comunicativa previos a su ingreso en ella, y el 56,75% mantiene que debe solucionar los problemas del alumnado durante sus estudios universitarios.

4.1.1.2. *Formación en alfabetización académica*

La dimensión de formación en alfabetización académica se corresponde con el objetivo 2.2. de la investigación y cuenta con cinco indicadores en el cuestionario de los estudiantes que son *existencia de un centro de alfabetización académica*, *formación en alfabetización académica*, *grado de necesidad* de dicha formación, *material didáctico* utilizado y *función de la universidad*.

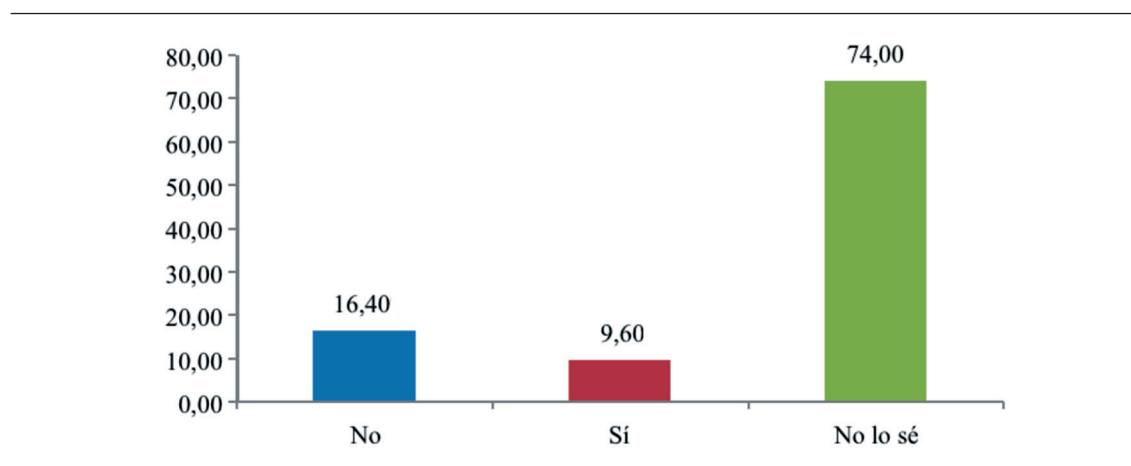
El primer indicador describe la *existencia de un centro de alfabetización académica* en la facultad o universidad en donde estudian los alumnos. El segundo indicador describe si los alumnos han recibido *formación en alfabetización académica* o ayuda, dentro o fuera del centro, y a través de qué método: asignaturas obligatorias, opcionales, o bien de forma autodidacta u otras formas. Esta formación también se relaciona con los otros indicadores que son el *grado de necesidad* que se tiene de la misma; y el conocimiento, uso y tipo de *material didáctico* relacionado con la lectura y la escritura en la universidad que usan los estudiantes. Por último, el indicador *función de la universidad* describe, en este caso, la pertinencia de recibir formación en este ámbito al ingresar en la universidad y durante los estudios universitarios, teniendo también en cuenta si las habilidades comunicativas han de haber sido obtenidas antes de comenzar la universidad. Es preciso señalar que en el apartado anterior (4.1.1.1) hay un indicador con el mismo nombre. Frente a ese indicador en el que se requería la opinión de los estudiantes sobre la función de la universidad a la hora de resolver los problemas de competencia comunicativa de los estudiantes; en este se interroga sobre la función que tiene que desempeñar esta en la enseñanza de prácticas de lectura y escritura específicas de la vida universitaria.

a) *Existencia de un centro de alfabetización académica*

Se consideró que un factor que puede estar vinculado al grado de formación en alfabetización académica de los estudiantes es si conocen un centro específico de alfabetización académica en su facultad/universidad, pues en ocasiones existen centros de dichas características pero muchos de los estudiantes que cursan alguna titulación en ella no los conocen. En este sentido, hay un 16,40% de estudiantes que manifiestan que en su centro de estudios no existe este tipo de centro especializado. Frente a esto, el

9,60% confirma que conoce la existencia de este tipo de centros en su universidad, y el 74% afirma no saber si existe o no (véase Figura 4.2). Este resultado demuestra el alto grado de desconocimiento sobre la existencia de centros específicos para su formación en alfabetización académica de los estudiantes que cursan estudios universitarios.

FIGURA 4.2.– *Conocimiento de estudiantes sobre la existencia de un centro de alfabetización académica (en %)*



Fuente: elaboración propia.

Para obtener una apreciación más exacta del nivel de desconocimiento que existe en la muestra sobre este tipo de recurso, se comprobó la existencia de tales centros o programas en las universidades a las que pertenecían los estudiantes participantes en la muestra. De un total de veintiuna universidades, seis contaban con un centro, lo que supone un 28,57% del total. Posteriormente, se comparó el resultado obtenido en cuanto al conocimiento sobre la existencia de centros específicos de alfabetización académica con los datos reales de centros. Al analizar las respuestas de los estudiantes, se comprobó que, por un lado, del total de estudiantes cuya universidad cuenta con un centro (24), el 4,16% responde que su universidad no tiene centro de alfabetización académica y el 66,66% que no lo sabe; y, por otro lado, del total de estudiantes cuya universidad no tiene un centro, 9,55% afirman que su universidad sí cuenta con él y un 81,95% han respondido que no saben si su universidad les puede proporcionar este tipo de recurso formativo.

Los estudiantes, a través de una pregunta abierta, tuvieron la oportunidad de exponer su opinión sobre la existencia de un centro de alfabetización académica en su universidad. Algunos de los estudiantes que muestran que sí existe ese centro en su universidad señalan que las funciones que tiene son la de resolver dudas

lingüísticas y corregir la parte formal de los textos. Otros estudiantes que estaban en el grupo de los que habían respondido negativamente o en el grupo que desconocía su existencia llamaron la atención sobre la necesidad de un centro en su institución educativa. Así, se señaló la posibilidad de que en ese centro se realizaran prácticas de lectura y escritura, y su pertinencia por considerar a estas dos habilidades como herramientas que ayudan para un aprendizaje más eficaz, y porque desde el centro se podría fomentar la integración entre las disciplinas. Por último, varios estudiantes de primeros cursos justificaron su desconocimiento del centro al llevar poco tiempo matriculados en la universidad. Uno de los estudiantes respondió que la misión de este tipo de centro ha de ser que ellos tomen conciencia de la importancia de la competencia comunicativa y de la alfabetización académica como motor de su desarrollo estudiantil y profesional.

b) *Formación en alfabetización académica*

Con el fin de profundizar en las opciones formativas sobre alfabetización académica con las que cuenta el alumnado, se analizó el resultado de la pregunta general sobre si los estudiantes han recibido en alguna ocasión formación en alfabetización académica (véase Tabla 4.2 y Figura 4.3). El 27,66% de los estudiantes de la muestra dice que sí ha recibido dicha formación, mientras el 70,51% dice que no la ha recibido, lo que muestra que una mayoría del alumnado que cursa estudios superiores nunca ha recibido formación sobre este aspecto.

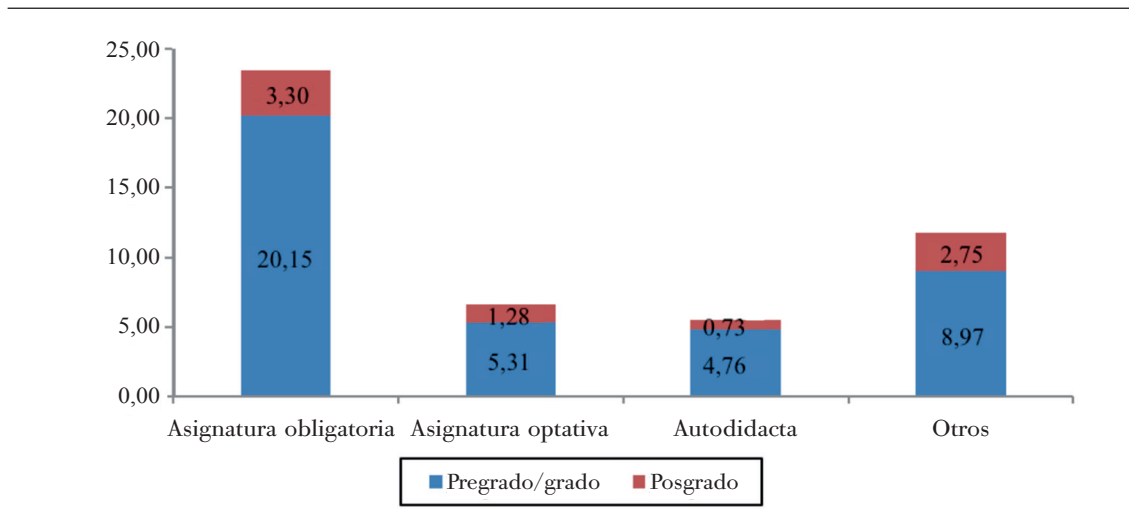
TABLA 4.2.–*Formación de estudiantes en alfabetización académica*

	FRECUENCIA	PORCENTAJE VÁLIDO
No	385	70,51
Sí	151	27,66
Perdidos por el sistema	10	1,8
Total	546	100,00

Fuente: elaboración propia.

La manera en que los alumnos han recibido dicha formación varía. La forma más habitual es haber cursado una asignatura obligatoria sobre alfabetización académica (23,45%), seguida de la opción de haber cursado una optativa (6,59%), y de otras opciones (11,72%). Como se observa, la mayoría de los encuestados ha recibido formación en alfabetización académica en sus estudios de grado (véase Figura 4.3).

FIGURA 4.3.– *Tipo de formación en alfabetización académica de estudiantes (en %)**



(*) El total de alumnos que ha recibido formación mediante una asignatura obligatoria, optativa o mediante otras vías de formación es igual al 38,76%, lo que supone un total de 211 respuestas (no de casos). Este dato recoge el total de respuestas (que no se corresponde con el total de casos) ya que el cuestionario permitía que un individuo seleccionase varias respuestas a la vez. El total de autodidactas (5,5%) supone 30 respuestas.

Fuente: elaboración propia.

Debido a que la categoría autodidacta es una manera de autoformarse, se ha optado por agrupar a todos estos casos en una nueva variable denominada *tiene formación en alfabetización académica*

Así pues, del total de la muestra, el 31,14% tiene dicha formación. Esta formación ha sido adquirida por las diferentes vías citadas anteriormente (151 casos) más los 19 casos de estudiantes autodidactas, equivalen a los 170 estudiantes que afirman tener esta formación en alfabetización académica (véase Tabla 4.3).

TABLA 4.3.– *Total de estudiantes con formación en alfabetización académica*

		RECuento	PORCENTAJE VÁLIDO
Válidos	No	373	68,86
	Sí	170	31,14
	Total	543	100,00
Perdidos	Sistema	3	
Total		546	

Fuente: elaboración propia.

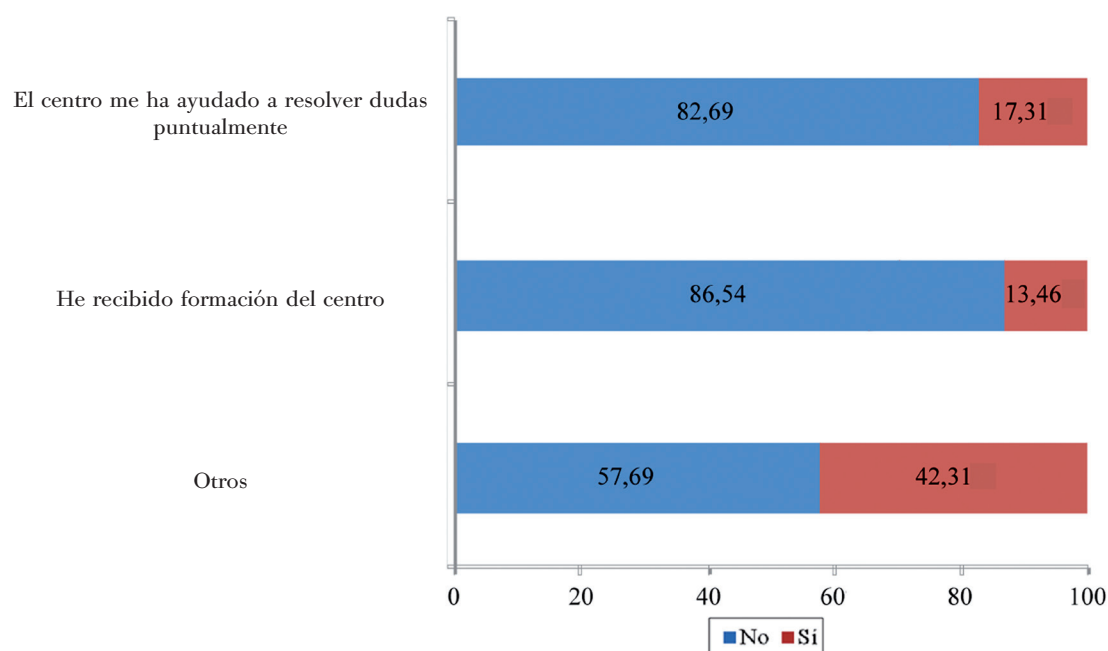
Aunque el total de estudiantes que afirman tener la formación es de 170, el ítem escogido para el análisis es *ha recibido formación en alfabetización académica*, ya que uno

de los intereses de este estudio radica en conocer las medidas y actuaciones que han impulsado los países para facilitar esta formación y aumentar el nivel en la población. Por otra parte, debido a que las respuestas no eran excluyentes, muchos de los individuos que se decantaron por afirmar que han sido autodidactas, se encuentran incluidos en el resto de categorías del ítem; por este motivo, no se pierde esa información.

Esta formación se ha podido recibir dentro o fuera de un centro específico. Del total de personas que afirman conocer la existencia de un centro de alfabetización académica en su universidad, resultó de interés analizar en qué medida han empleado este tipo de recursos en dos sentidos: si han recibido algún tipo de formación por parte del centro y si en el centro se les ha ayudado en algún momento a resolver alguna duda.

En la Figura 4.4, se analiza la utilidad percibida por los estudiantes que sí conocen dicho centro. Por un lado, se observa que la gran mayoría, un 86,54% (45 de un total de 52) de los estudiantes que conocen la existencia del centro específico de alfabetización académica han recibido formación por parte de este. Por otro lado, el 82,69% (43 de un total de 52) afirman que el centro les ha ayudado puntualmente a resolver ciertas dudas. Ambos resultados muestran la utilidad de dichos centros en las universidades para aquellos que los conocen.

FIGURA 4.4.– *Utilidad percibida por los estudiantes sobre el centro de alfabetización académica (en %)*



Fuente: elaboración propia.

c) *Grado de necesidad*

Hasta este momento se puede decir que los estudiantes tienen poca formación en alfabetización académica, pero ¿cuál es el grado de necesidad que creen que tienen de esa formación? La media del grado de necesidad se sitúa en 3,68, sobre 5, con una desviación típica de 1,28. Analizada la distribución de frecuencias y porcentajes, se observa que la gran mayoría de los estudiantes dicen necesitar dicha formación, pues de puntuaciones entre 0 y 5, en la que 0 significa «ausencia de necesidad» y 5 «mayor necesidad», casi el 75% de la muestra marca puntuaciones mayores o iguales a 3, mientras el 14% se decantan por puntuaciones menores a 3, siendo representada la opción de no necesitar dicha formación por tan solo un 3% de la muestra (véase Tabla 4.4). La cifra de estudiantes de la muestra válida, obviando los 64 sujetos perdidos por el sistema, aumenta considerablemente: el 84,23% de los estudiantes que contestó a esta pregunta opinan que necesitan formación en alfabetización académica.

TABLA 4.4.– *Grado de necesidad de formación en alfabetización académica*

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
0 Ausencia de necesidad	14	2,56
1	19	3,48
2	43	7,88
3	114	20,88
4	135	24,73
5 Mayor necesidad	157	28,75
Perdidos por el sistema	64	11,72
Total	546	100,00

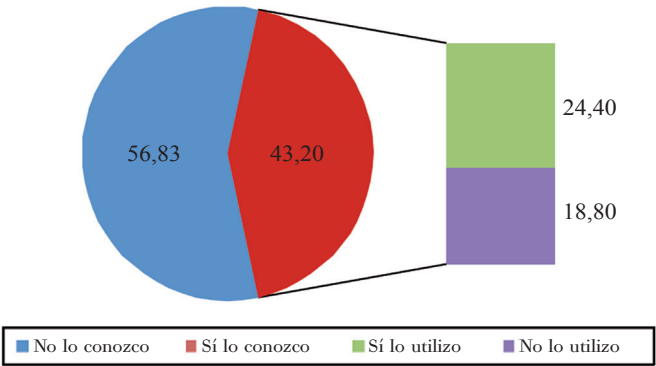
Fuente: elaboración propia.

d) *Material didáctico*

A continuación, se analiza el conocimiento de otro tipo de recursos destinados a la formación en alfabetización académica como son los materiales didácticos destinados a escribir o leer textos académicos y su grado de utilización (véase Figura 4.5). Como puede observarse, el total de personas que no conoce ningún tipo de material es algo superior a los que afirman sí conocer alguno, situándose el primer caso en el 56,83% y el segundo en el 43,20%. Cabe destacar, como aspecto positivo, que un porcentaje considerable dice conocer algún material didáctico para aprender a escribir y/o leer, lo que parece contrarrestar el gran porcentaje de estudiantes que no han recibido formación en alfabetización académica. Sin embargo, este porcentaje disminuye al preguntarles si utilizan dicho material, ya que de entre aquellos que

afirman conocer este tipo de materiales, un 24,40% manifiesta utilizarlos, frente al 18,80% que responde lo contrario, es decir, que a pesar de que conoce este tipo de materiales no los utiliza.

FIGURA 4.5.– *Conocimiento y uso de estudiantes de materiales de alfabetización académica (en %)*



Fuente: elaboración propia.

También en esta ocasión los estudiantes tenían en su cuestionario una pregunta abierta en la que podían señalar el tipo de material que utilizaban. A esta respuesta han respondido válidamente 138 individuos de la muestra, es decir, un total del 25,24%. Como se aprecia en la Tabla 4.5, los documentos que más se utilizan, un 12,82% de los estudiantes de la muestra total de la muestra son los manuales teóricos de escritura y lectura, y después aquellos manuales con ejercicios prácticos (3,47%) junto con los documentos de escritura o lectura facilitados por la universidad, los departamentos o las cátedras. Por último, junto con otros documentos obtenidos a través de internet (2,56%), los materiales que menos se utilizan son los documentos realizados por los profesores (1,46%) y las gramáticas y los diccionarios (1,46%).

TABLA 4.5.– *Tipos de materiales de alfabetización académica utilizados por los estudiantes*

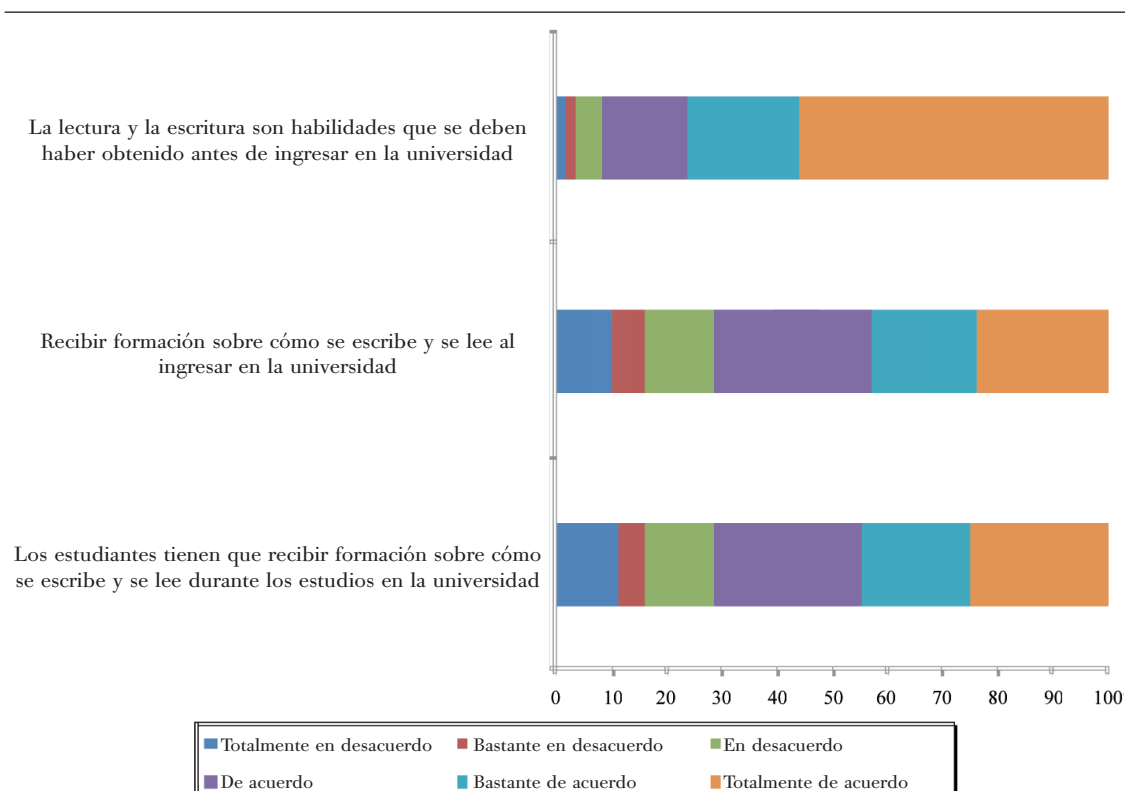
PORCENTAJE RESPECTO AL TOTAL DE LA MUESTRA	
Manuales teóricos de escritura y lectura	12,82
Manuales prácticos de escritura y lectura	3,47
Gramáticas y diccionarios	1,46
Documentos de universidad, departamento o cátedra	3,47
Documentos realizados por los profesores	1,46
Otros documentos obtenidos a través de internet	2,56

Fuente: elaboración propia.

e) *Función de la universidad*

A pesar de que la mayor parte del alumnado considera que la lectura y la escritura son habilidades que se deben adquirir antes de empezar la universidad, existe un grado mayoritario de acuerdo (alrededor del 70%) en este colectivo de que la universidad debe encargarse de proporcionar formación al alumnado durante sus estudios y al ingresar en ellos. Casi el 92% de los estudiantes consideran que tanto las destrezas escritas como las lectoras han de haberse adquirido antes de entrar en la universidad de lo que se puede inferir que tan solo un 8% de la muestra de estudiantes universitarios encuestados cree que estas habilidades forman parte de un proceso continuo. Se podría considerar, de esta manera, que los estudiantes universitarios están de acuerdo con la idea de que la educación obligatoria ha de formar escritores y lectores competentes para toda la vida. No obstante, este dato contrasta claramente con los de la misma figura en donde señalan que la universidad ha de dar formación. Probablemente, perciban esa formación como continuación de un déficit que poseían frente a la idea de una formación por ingresar en una nueva cultura escrita (véanse Figura 4.6 y Tabla 4.6).

FIGURA 4.6.—*Opinión de estudiantes sobre la función de la universidad en su formación en alfabetización académica (en %)*



Fuente: elaboración propia.

TABLA 4.6.– *Opinión de estudiantes sobre la función de la universidad en su formación en alfabetización académica (en %)**

	TD	BD	D	A	BA	TA
La lectura y la escritura son habilidades que se deben haber obtenido antes de ingresar en la universidad	1,68	1,68	4,66	15,30	20,71	55,97
Recibir formación sobre cómo se escribe y se lee al ingresar en la universidad	10,80	5,03	12,48	26,82	19,74	25,14
Los estudiantes tienen que recibir formación sobre cómo se escribe y se lee durante los estudios en la universidad	9,51	5,78	12,87	28,73	19,22	23,88

(*) TD (totalmente en desacuerdo), BD (bastante en desacuerdo), D (en desacuerdo), A (de acuerdo), BA (bastante de acuerdo), TA (totalmente de acuerdo).

Fuente: elaboración propia.

4.1.1.3. *Prácticas docentes en alfabetización académica*

Conocer la percepción que tienen los estudiantes sobre las prácticas docentes de sus profesores para el desarrollo de sus habilidades de lectura y escritura es el objetivo 2.4. de la investigación.

En estas prácticas docentes de alfabetización académica se tienen en cuenta prácticas docentes generales de alfabetización académica que se han obtenido a partir de la lectura de investigaciones en las que se mostraban diferentes iniciativas relacionadas con el tema. Se describen algunas prácticas que están relacionadas con el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura no solo en asignaturas destinadas a ello de forma específica sino en cualquier disciplina.

Algunas de esas prácticas son si el profesor da seguimiento a los textos que escriben los alumnos, si muestra a los estudiantes textos similares a los que tienen que escribir, si facilita un documento con orientaciones para la lectura o escritura de los textos, si escribe con sus estudiantes fragmentos de los textos, si corrige en público los textos y exámenes, y si hace que reescriban los textos y exámenes una vez corregidos (véase Figura 4.7).

Como se puede apreciar, muchas de estas prácticas darán cuenta del tipo de «modelo lingüístico» que es el profesor para sus estudiantes. Asimismo, y en esta línea, también interesó describir el tipo de preguntas que hay en las actividades y exámenes en las que reproducen, relacionan y se aportan argumentos personales.

FIGURA 4.7.—*Percepción de estudiantes sobre las prácticas docentes de alfabetización académica del profesorado*



Fuente: elaboración propia.

Para facilitar la comparación, el conjunto de variables relacionadas con la práctica docente en AA se han recodificado a variables dicotómicas en las que 0 = «poco» y 1 = «mucho», de tal forma que los valores 1 = «nada», 2 = «muy poco» y 3 = «algo» se han asignado al valor 0 = «poco», y los valores 4 = «bastante» y 5 = «mucho», al 1 = «mucho».

Según se desprende de los datos obtenidos, en opinión del alumnado, la práctica docente menos habitual entre el profesorado es hacer que los estudiantes *reescriban los exámenes una vez corregidos*. El siguiente ítem relacionado con la práctica docente sobre el que los estudiantes perciben que como práctica es menos frecuente es *el profesor corrige en público los exámenes*, seguido por *el profesor corrige en público los textos de los trabajos una vez corregidos* y por *el profesor hace que se reescriban los trabajos una vez corregidos*.

En cuanto a la percepción del alumnado sobre el tipo de preguntas en las actividades o exámenes en las que se reproducen, relacionan o argumentan ideas, como se observa en la figura anterior, los estudiantes perciben que en las clases predominan, en primer lugar, *las preguntas en las que se relacionan ideas de los contenido impartidos*, en segundo lugar, *las preguntas en las que se reproducen los contenidos impartidos* y en tercer lugar, *las preguntas en las que se tienen que aportar argumentos personales*.

4.1.1.4. *Habilidades comunicativas*

La última dimensión de análisis trata sobre la percepción que los estudiantes tienen tanto de sus habilidades en expresión escrita como de sus habilidades en comprensión lectora, y viene a responder al objetivo 2.4 de la investigación. En ambos casos, se ha construido un índice que es el resultado de la suma del valor promedio de todas las variables que tratan de medir estas percepciones. Las variables consideradas están formuladas en escala tipo Likert en la que 1 = «nunca», 2 = «casi nunca», 3 = «algunas veces», 4 = «frecuentemente» y 5 = «muy frecuentemente». En este caso, los datos obtenidos muestran que la frecuencia con la que el alumnado pone en práctica determinadas habilidades relacionadas con la escritura y la lectura son prácticamente similares, pese a que es ligeramente mayor la frecuencia en el empleo de las habilidades de escritura que las de lectura (véase Tabla 4.7).

TABLA 4.7.–*Frecuencia media de habilidades comunicativas de estudiantes**

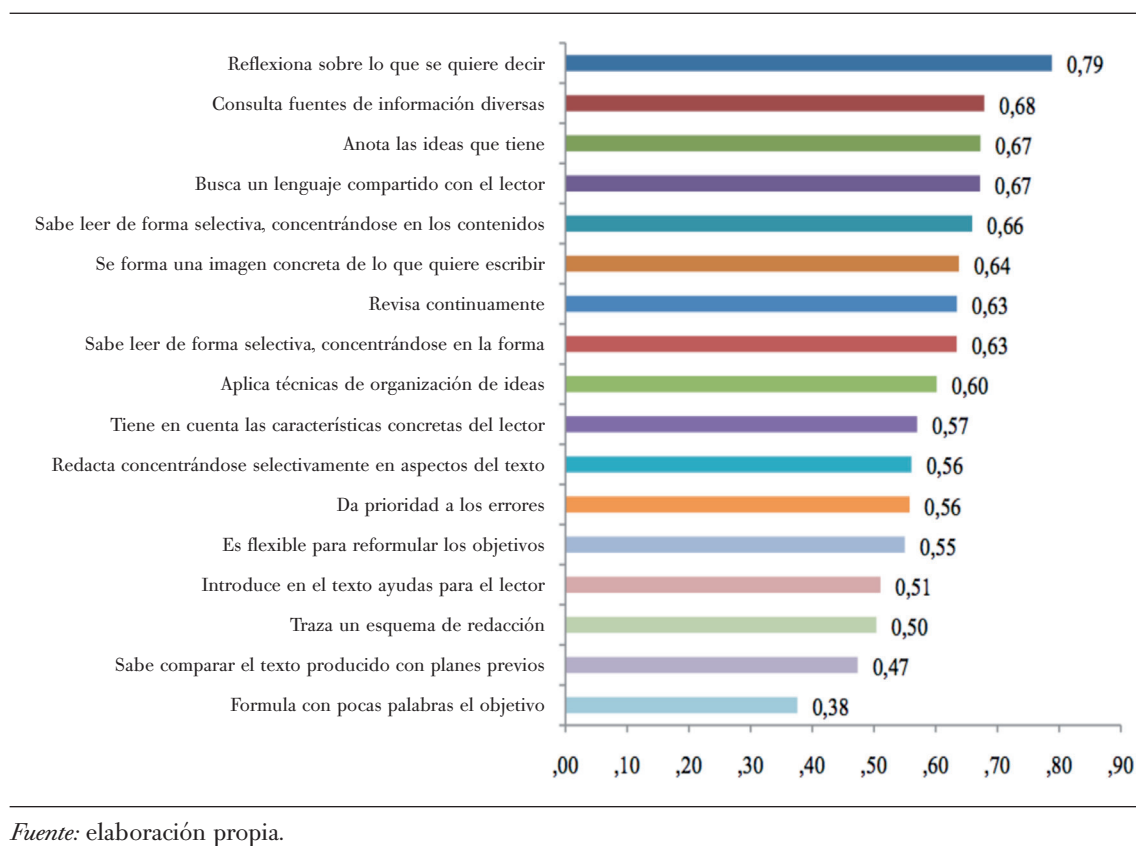
	N	MEDIA	DESV. TÍP.
HEE	533	3,65	0,57
HCL	534	3,63	0,53
N válido (según lista)	532		

(*) HEE = Habilidad en expresión escrita. HCL = Habilidad en comprensión lectora.

Fuente: elaboración propia.

Para analizar las habilidades de expresión escrita de los estudiantes se les ha preguntado por la frecuencia con la que utilizan determinadas habilidades cuando el profesor les plantea una tarea de escritura (véase Figura 4.8.). Estas variables han sido recodificadas a dicotómicas, (0 = «poco» y 1 = «mucho») de tal modo que 1 = «nunca», 2 = «casi nunca» y 3 = «algunas veces» se han asignado al valor 0 = «poco», y los valores 4 = «frecuentemente» y 5 = «muy frecuentemente», al 1 = «mucho». Del repertorio de respuestas ofrecidas, según muestran los resultados, la habilidad de expresión escrita que más emplean los estudiantes cuando se enfrentan a una tarea de esta naturaleza es *reflexionar sobre lo que se quiere decir*, seguida por *consultar fuentes de información diversas*, *anotar las ideas que tiene*, *buscar un lenguaje compartido con el lector* y por *saber leer de forma selectiva, concentrándose en los contenidos*. Sin embargo, las habilidades que menos emplean son, por este orden, *formular con pocas palabras el objetivo*, *saber comparar el texto producido con planes previos* y *ser flexible para reformular los objetivos*.

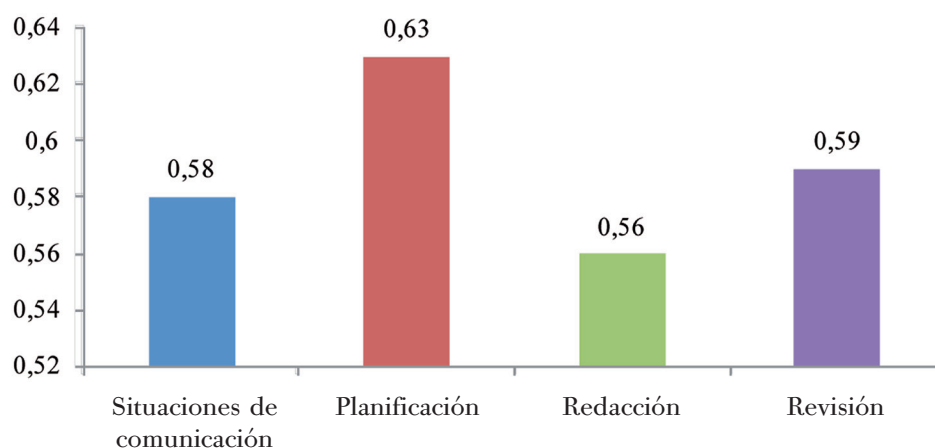
FIGURA 4.8.—Frecuencia media de uso de habilidades de expresión escrita según estudiantes



Si se estudia el perfil de los estudiantes a la hora de enfrentarse a una tarea de escritura (véase Figura 4.9), se observa que aplican con mayor frecuencia habilidades relacionadas con la planificación del texto (*anota las ideas que tiene, consulta fuentes de información diversas, aplica técnicas de organización de ideas, se forma una imagen concreta de lo que quiere escribir, es flexible para reformular los objetivos*), seguidas de las tareas relacionadas con la revisión del texto (*sabe comparar el texto producido con planes previos, sabe leer de forma selectiva, concentrándose en los contenidos, sabe leer de forma selectiva, concentrándose en la forma, revisa continuamente, da prioridad a los errores*).

Tener en cuenta aspectos relacionados con las situaciones de comunicación (*formula con pocas palabras el objetivo, tiene en cuenta las características concretas del lector, reflexiona sobre lo que se quiere decir*) y con la redacción (*traza un esquema de redacción, redacta concentrándose selectivamente en aspectos del texto, busca un lenguaje compartido con el lector, introduce en el texto ayudas para el lector*) son las habilidades menos utilizadas a la hora de emprender una tarea como escritores.

FIGURA 4.9.—Frecuencia media de uso de los procesos de escritura según estudiantes



Fuente: elaboración propia.

Del mismo modo, para analizar qué habilidades relacionadas con la comprensión lectora emplean los estudiantes cuando tienen que hacer frente a una tarea basada en la lectura de un texto se ha preguntado por su frecuencia de uso. Estas variables han sido recodificadas a dicotómicas, (0 = «poco» y 1 = «mucho») de tal modo que 1 = «nunca», 2 = «casi nunca» y 3 = «algunas veces» se han asignado al valor 0 = «poco», y los valores 4 = «frecuentemente» y 5 = «muy frecuentemente», al 1 = «mucho». En este caso, la habilidad que se utiliza con mayor frecuencia es *identificar las ideas principales*, seguida de *entender el mensaje global* y *elegir el significado correcto de una palabra según el contexto*. Por el contrario, los estudiantes cuando tienen que hacer frente a una tarea de esta naturaleza lo que menos hacen es *pasar por alto palabras nuevas*, *utilizar el diccionario* y *discriminar las ideas importantes de las secundarias* (véase Figura 4.10).

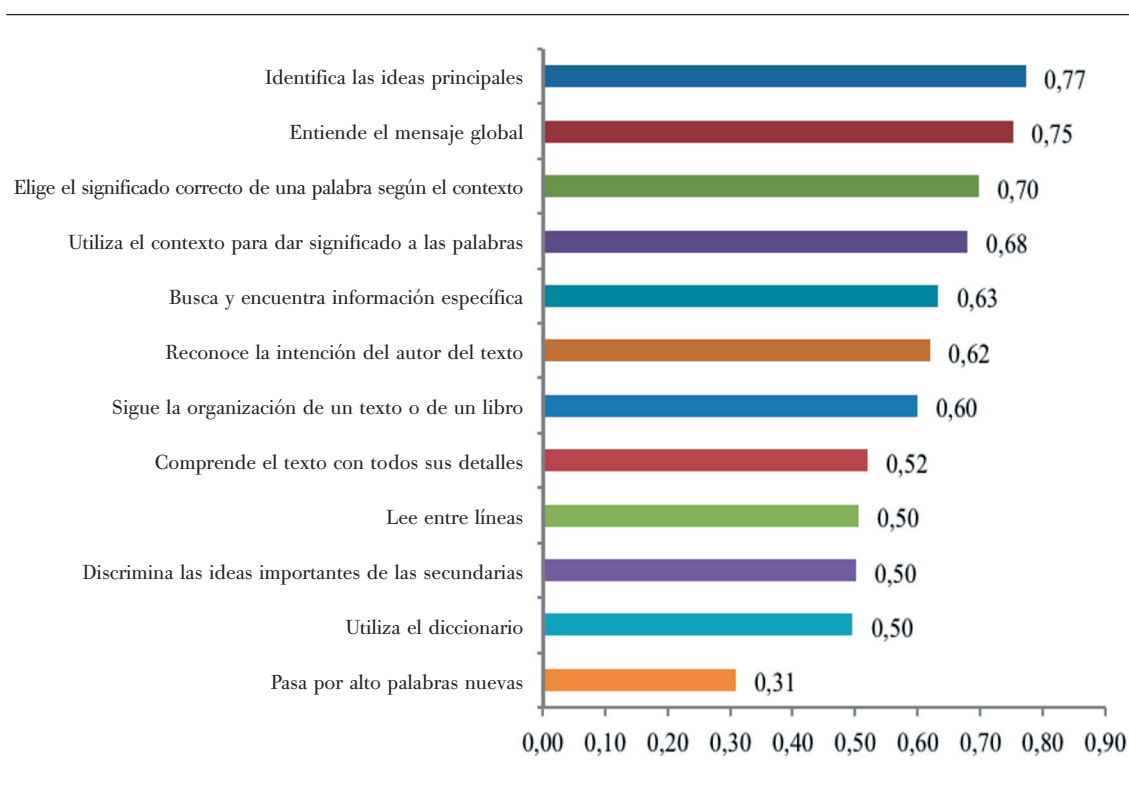
Las habilidades que se podrían relacionar con un enfoque lingüístico de la lectura como utilizar el diccionario, pasar por alto palabras nuevas, buscar y encontrar información específica y seguir la orientación del texto dan una media de 0,51. Otras como utilizar el contexto para dar significado a las palabras que se desconocen, elegir el significado de una palabra según el contexto, entender el mensaje global, discriminar las ideas importantes de la secundarias, identificar las ideas principales y leer entre líneas, que se podrían asociar con un enfoque psicolingüístico de la lectura suman un total de 0,65. Por último, algunas habilidades propias del enfoque sociocultural como comprender el texto en todos sus detalles y reconocer la intención del autor del texto constituyen una media de 0,57. A la luz de estos resultados, se puede afirmar que el enfoque que menos tienen en cuenta los lectores universitarios es el lingüístico y que

prevalece el psicolingüístico frente al sociocultural. Esto es coherente con la idea de alfabetización y alfabetización funcional, es decir, está alfabetizada aquella persona que sabe descodificar las palabras. Pero quizá lo esperable al medirse la percepción que ellos tienen de las estrategias que ponen en marcha cuando leen hubiera sido que cuanto menos el enfoque lingüístico y el psicolingüístico estuvieran equiparados.

No obstante, hay que ser prudentes con estas afirmaciones pues las medias se han realizado a partir de la asignación cuestionable de las habilidades a los enfoques. Al respecto, en todo caso, hay que considerar y llamar la atención sobre una de las habilidades claramente identificable con el enfoque psicolingüístico que es leer entre líneas, que es junto con discriminar las ideas importantes de las secundarias y utilizar el diccionario, la segunda más baja con tan solo una media de 0,50.

Esto indica claramente cómo este enfoque tampoco es tan inherente al estudiante universitario. En la misma línea, llama la atención cómo los estudiantes consideran que perciben la intención del autor más que la anterior habilidad, siendo la primera una que se adscribe al enfoque sociocultural.

FIGURA 4.10.—*Frecuencia media de uso de habilidades de comprensión lectora según estudiantes*



Fuente: elaboración propia.

4.1.2. Profesores y alfabetización académica

Para conocer las características de los profesores universitarios en relación con la alfabetización académica, del mismo modo en que se ha procedido con los estudiantes, se han definido, en esta ocasión, tres dimensiones: opinión sobre distintos aspectos relacionados con la competencia comunicativa, opinión sobre la formación en alfabetización académica recibida, y finalmente, se incluye un indicador relacionado con la percepción que tiene el profesorado sobre sus prácticas docentes en relación con la alfabetización académica (véase Tabla 2.8).

4.1.2.1. Opinión sobre la competencia comunicativa

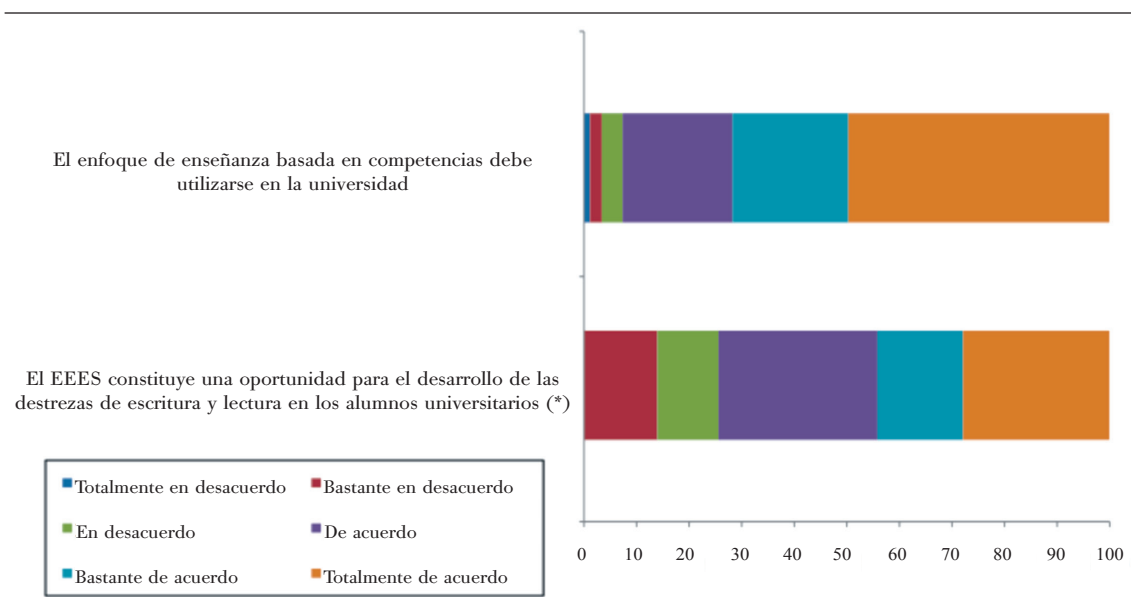
A propósito del objetivo 2.1, *describir las características de estudiantes y profesores en cuanto a su opinión sobre la competencia comunicativa y, de forma concreta, sobre la relevancia de dicha competencia, sus dificultades y la función de la universidad al respecto*; este apartado completa lo presentado en el 4.1.1.1. En esta primera dimensión, en el cuestionario de los profesores se tienen en cuenta —además de la relevancia otorgada a la competencia comunicativa, sus dificultades y la función de la universidad al respecto—, dos indicadores más que son *paradigma por competencias y cultura escrita*.

a) Paradigma por competencias

Se pretende conocer la idea de los profesores sobre la pertinencia del enfoque basado en el desarrollo de las competencias. Asimismo, en el caso de España, hay una variable que informa sobre la oportunidad que según los profesores puede constituir el EEES y su implantación para el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura.

En la Figura 4.11 se aprecia que existe una opinión muy favorable a que *el enfoque de enseñanza basada en competencias debe utilizarse en la universidad*. El 92,65% de los profesores entrevistados muestra su acuerdo con esta afirmación, frente a un 7,35% que muestra su desacuerdo. En el caso del ítem *el EEES constituye una oportunidad para el desarrollo de las destrezas de escritura y lectura en los alumnos universitarios*, aunque la opinión de los docentes españoles también es mayoritariamente favorable (74,42%), el grado de desacuerdo se eleva a un 25,58% (véase Tabla 4.8).

FIGURA 4.11.– *Opinión de profesores sobre el paradigma por competencias (en %)*



(*) En este ítem solo se representa la opinión de los profesores españoles.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 4.8.– *Opinión del profesorado sobre la utilización del paradigma por competencias (%)*

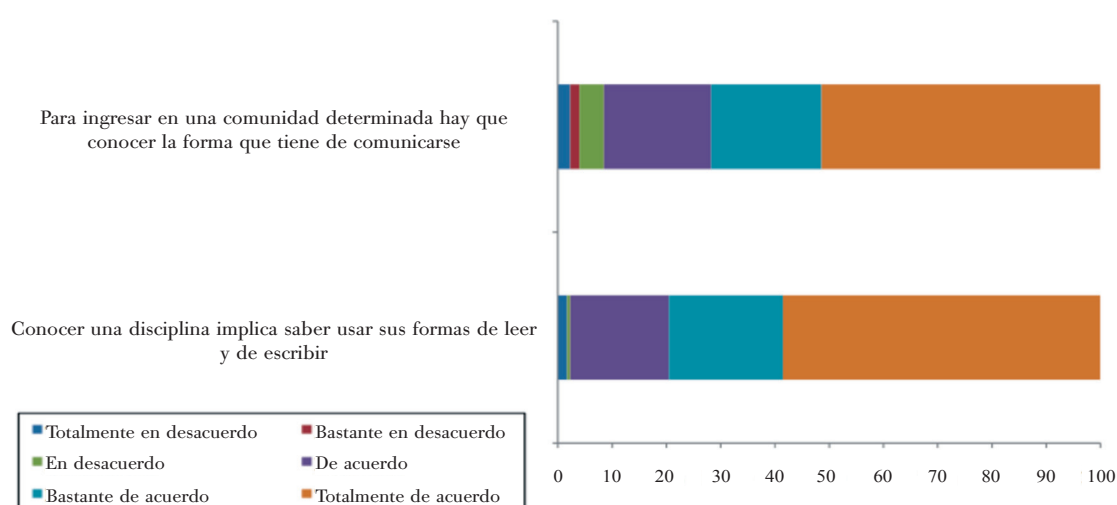
	TD	BD	D	A	BA	TA
El enfoque de enseñanza basada en competencias debe utilizarse en la universidad	1,13	2,26	3,95	20,90	22,03	49,72
El EEES constituye una oportunidad para el desarrollo de las destrezas de escritura y lectura en los alumnos universitarios	0,00	13,95	11,63	30,23	16,28	27,91

(*) TD (totalmente en desacuerdo), BD (bastante en desacuerdo), D (en desacuerdo), A (de acuerdo), BA (bastante de acuerdo), TA (totalmente de acuerdo).

Fuente: elaboración propia.

b) Comunidad discursiva

El indicador *comunidad discursiva* tiene, a su vez, dos variables que describen la opinión sobre la necesidad de conocer la forma de comunicación de una comunidad determinada para ingresar en ella, además de conocer sus usos y costumbres; y el hecho de que conocer una disciplina conlleve conocer sus formas de leer y escribir (véase Figura 4.12). En los dos ítems que configuran este indicador, el porcentaje del profesorado que está de acuerdo es mayoría frente al que no lo está, sobre todo en el ítem *conocer una disciplina implica saber usar sus formas de leer y de escribir* (97,72% de acuerdo frente al casi 2,28% en desacuerdo).

FIGURA 4.12.– *Opinión de profesores sobre la comunidad discursiva (en %)*

Fuente: elaboración propia.

TABLA 4.9.– *Opinión del profesorado sobre la cultura escrita (en %)**

	TD	BD	D	A	BA	TA
Para ingresar en una comunidad determinada hay que conocer la forma que tiene de comunicarse	2,26	1,69	4,52	19,77	20,34	51,41
Conocer una disciplina implica saber usar sus formas de leer y de escribir	1,70	0,00	0,57	18,18	21,02	58,52

(*) TD (totalmente en desacuerdo), BD (bastante en desacuerdo), D (en desacuerdo), A (de acuerdo), BA (bastante de acuerdo), TA (totalmente de acuerdo).

Fuente: elaboración propia.

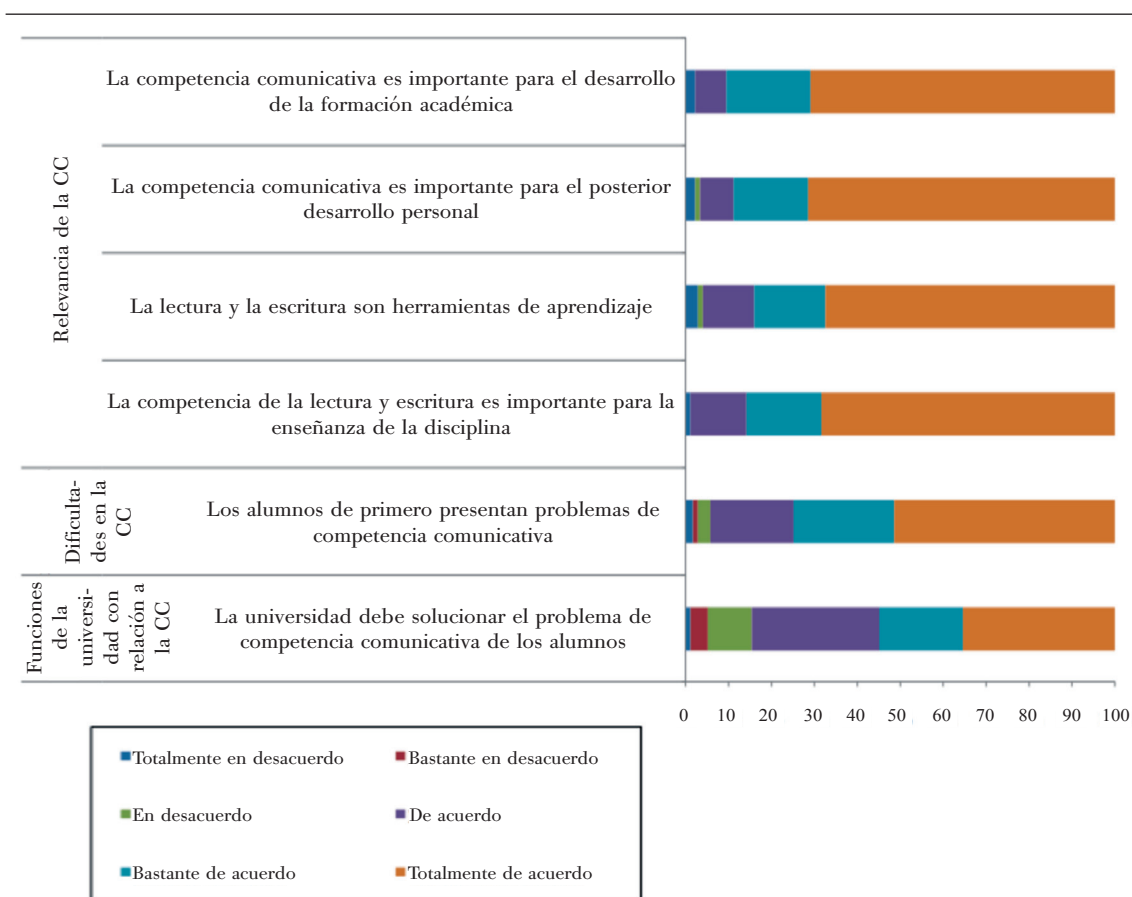
c) *Relevancia de la competencia comunicativa, dificultades y función de la universidad*

Como ya se apuntó anteriormente, existen diversos factores relacionados con la competencia comunicativa que resultan de gran interés para esta investigación, como son la relevancia que el profesorado otorga a la competencia comunicativa, la percepción que este tiene sobre las dificultades de los estudiantes para adquirirla y la función de la universidad a la hora de responder de forma adecuada a las necesidades del alumnado que presenta problemas en esta competencia.

En general, se puede afirmar que la mayor parte del profesorado considera que la competencia comunicativa es muy importante tanto en la vida profesional como académica (véase Figura 4.13 y Tabla 4.10). Como puede observarse, el 97,77% de los profesores que respondieron al cuestionario afirman estar de acuerdo con los ítems que tratan sobre la importancia de esta competencia en la vida académica y en el posterior

desarrollo profesional. El total de profesores que manifiesta estar en desacuerdo es el 2,23%. Por otro lado, también son mayoría los profesores que opinan *que la lectura y la escritura son herramientas de aprendizaje* (96,65%) y los que opinan que *la competencia en lectura y escritura son importantes para la enseñanza de su disciplina* (98,87%).

FIGURA 4.13.—*Opinión del profesorado sobre la relevancia de la competencia comunicativa, las dificultades de competencia comunicativa del alumnado y las funciones de la universidad (en %)*



Fuente: elaboración propia.

Asimismo, resulta de gran interés la información proporcionada por el profesorado sobre el número de estudiantes de primer curso que presentan dificultades en competencia comunicativa. De nuevo, la mayor parte del profesorado, casi el 75%, está «totalmente de acuerdo» o «bastante de acuerdo» con que el alumnado de primer curso de enseñanzas universitarias presenta dificultades de competencia comunicativa. Si además se consideran los que están «de acuerdo» con esta afirmación, la cifra se eleva casi al 95% de los profesores de la muestra.

Sobre el papel desempeñado por la universidad de cara a tratar o intervenir las dificultades del alumnado relacionadas con la competencia comunicativa, aparecen opiniones diversas. Si bien, la mayor parte del profesorado se manifiesta a favor de que la universidad solucione tales los problemas de los estudiantes al ingresar en ella (84,57%), un 15,43% manifiesta su desacuerdo con que la universidad asuma esta responsabilidad. Por tanto, se puede afirmar que la gran mayoría del profesorado coincide en considerar que el alumnado de primer curso tiene dificultades con la competencia comunicativa y que la universidad debe solucionar tales problemas de los estudiantes al ingresar en ella.

TABLA 4.10.– *Opinión del profesorado sobre la relevancia de la competencia comunicativa, las dificultades de competencia comunicativa del alumnado y las funciones de la universidad (en %)**

		TD	BD	D	A	BA	TA
Relevancia de la CC	La competencia comunicativa es importante para el desarrollo de la formación académica	2,23	0,00	0,00	7,26	19,55	70,95
	La competencia comunicativa es importante para el posterior desarrollo personal	2,23	0,00	1,12	7,82	17,32	71,51
	La lectura y la escritura son herramientas de aprendizaje	2,86	0,00	1,14	12,00	16,57	67,43
	La competencia de la lectura y escritura es importante para la enseñanza de su disciplina	1,13	0,00	0,00	12,99	17,51	68,36
Dificultades en la CC	Los alumnos de primero presentan problemas de competencia comunicativa	1,71	1,14	2,86	19,43	23,43	51,43
Funciones de la Universidad con relación a la CC	La universidad debe solucionar el problema de competencia comunicativa de los estudiantes	1,14	4,00	10,29	29,71	19,43	35,43

(*) TD (totalmente en desacuerdo), BD (bastante en desacuerdo), D (en desacuerdo), A (de acuerdo), BA (bastante de acuerdo), TA (totalmente de acuerdo).

Fuente: elaboración propia.

4.1.2.2. *Formación en alfabetización académica*

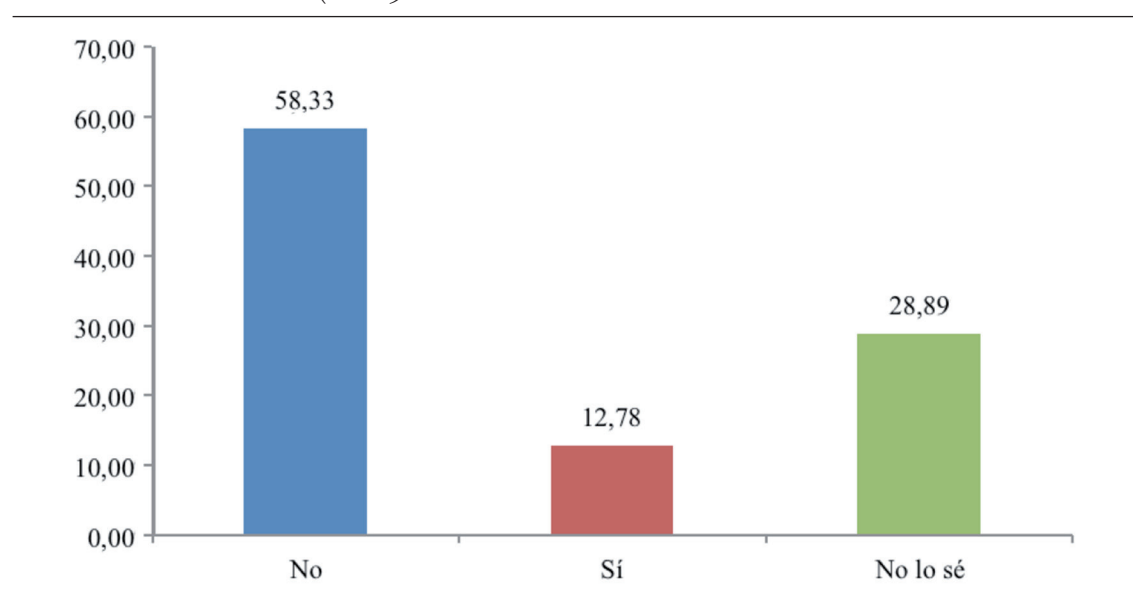
Conocer la formación recibida por los profesores para el desarrollo de las competencias de lectura y escritura es el objetivo 2.3. de esta investigación. En el caso del estudio de los profesores los indicadores son *existencia de un centro de alfabetización académica, formación en alfabetización académica, grado de necesidad y función de la universidad*. En cuanto al indicador de *formación en alfabetización académica* interesa saber si los profesores han recibido formación para la didáctica de la lectura y la escritura a sus estudiantes independientemente de que haya

sido en un centro o no, pues ha podido ser en congresos, cursos o a través de otros medios. El indicador de *función de la universidad* incluye, además, la idea de evaluación de la competencia comunicativa en tanto que describe si los estudiantes universitarios tienen que ser evaluados sobre la misma durante sus estudios universitarios y al finalizarlos.

a) *Existencia de un centro de alfabetización académica*

Según se observa en la Figura 4.14, más de la mitad de los profesores encuestados afirma que en su universidad no existe un centro de alfabetización académica (58,33%). Frente a estos, el 12,78% manifiesta que su universidad sí cuenta con un centro de este tipo y el 28,89% que no le consta.

FIGURA 4.14.– *Conocimiento del profesorado de la existencia de un centro de alfabetización académica (en %)*



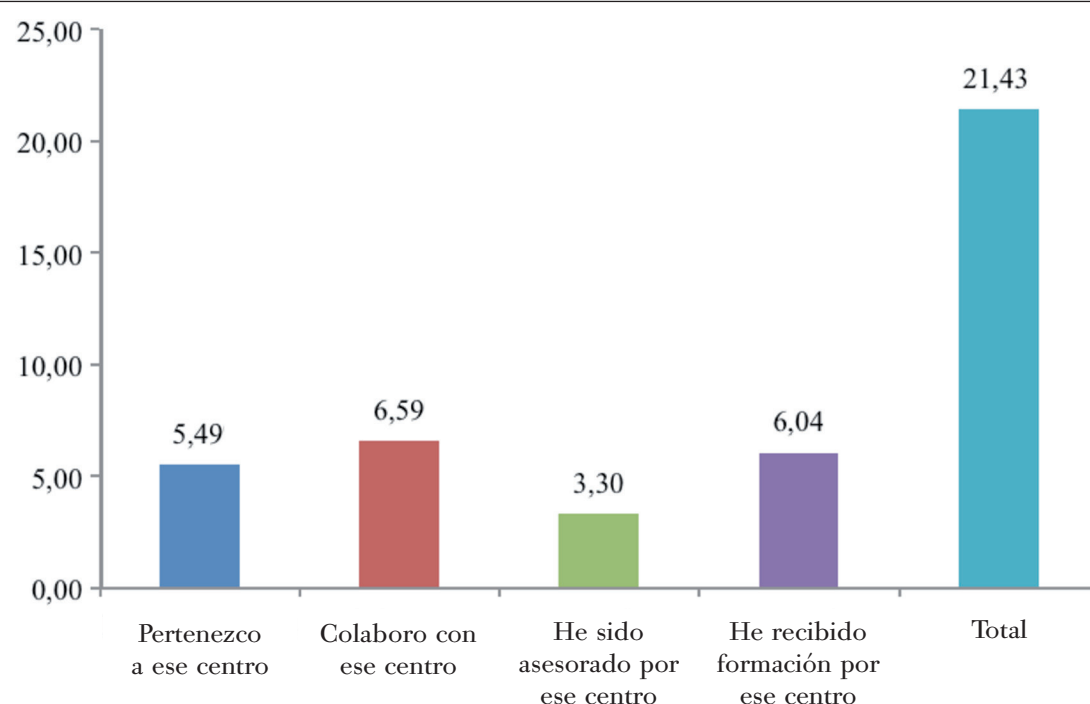
Fuente: elaboración propia.

Del conjunto de profesores de la muestra, un total del 21,43% ha mantenido algún tipo de relación con el centro de su universidad. Así, el 6,59% colabora con el centro, apareciendo este aspecto como la manera de relación más habitual con el centro, el 6,04 ha recibido formación por parte del centro, el 5,49% pertenece a ese centro y el 3,30% ha sido asesorado por el centro (véase Figura 4.15).

Según se desprende de los datos, el grado de participación del profesorado en centros específicos de AA parece bastante bajo. Esto puede ser una consecuencia de la escasa información con la que cuenta el profesorado sobre este tipo de centros.

Las respuestas abiertas de los profesores para explicar lo que consideraran conveniente sobre la existencia de centros de alfabetización académica ha sido escasa (24 de los 180 profesores hicieron algún comentario) (ver Anexo ¿?). Cuatro respuestas hacían referencia al desconocimiento no solo de la existencia de este tipo de centros sino también del concepto de alfabetización académica. Dos profesores señalaron la relación que mantienen con el centro como tutores y las funciones de asesoría que estos hacen a los estudiantes.

FIGURA 4.15.— *Tipo de relación del profesorado con el centro de alfabetización académica (en %)*



Fuente: elaboración propia.

El mayor número de las respuestas dadas está relacionado con iniciativas de alfabetización académica que se llevan a cabo en las universidades pero que no se adscriben a un centro de alfabetización académica. La información que se obtiene está relacionada con el lugar desde donde surgen las iniciativas como las cátedras, los departamentos de Lingüística o Ciencias del Lenguaje o las facultades.

Asimismo, se percibe una gran diferencia en la formación que se ofrece de alfabetización académica pues los profesores que respondieron hacían referencia a asignaturas obligatorias u optativas, cursos y talleres. Asimismo, esta formación se puede dividir en tres tipos: en primer lugar, aquella formación en alfabetización académica

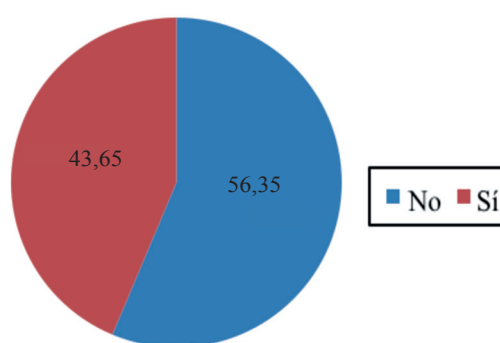
vinculada a la formación básica que reciben todos los estudiantes cuando ingresan en la universidad, que suele estar relacionada con un enfoque remedial de la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad; en segundo lugar la formación impartida por especialistas en Lingüística o Didáctica de la Lengua en las carreras relacionadas con estas disciplinas o en otras; y, por último, la formación llevada a cabo a través de las diferentes disciplinas e impartida por los profesores de las mismas.

Una de las respuestas más interesantes está relacionada con una propuesta de política de alfabetización académica en las universidades. Esta propuesta presenta las fases que habría que seguir para implantar un proyecto de centro de escritura en la universidad. Las fases, según el encuestado, son los siguientes: (1) Promover el concepto de alfabetización académica. (2) Planificar la creación de un centro de alfabetización académica. (3) Preparar un equipo que lidere el centro de alfabetización académica. (4) Crear el centro de alfabetización académica.

b) *Formación en alfabetización académica*

Sin embargo, a pesar de que el grado de participación directa en estos centros o programas parece ser bajo, cuando se pregunta al profesorado sobre si ha recibido formación para desarrollar la alfabetización académica de sus estudiantes, los resultados indican un aumento notable de profesorado que contesta afirmativamente, ya que dicha proporción se eleva a casi la mitad de la muestra, el 43,65% (véase Figura 4.16).

FIGURA 4.16.—*Profesorado que ha recibido formación en alfabetización académica (en %)*



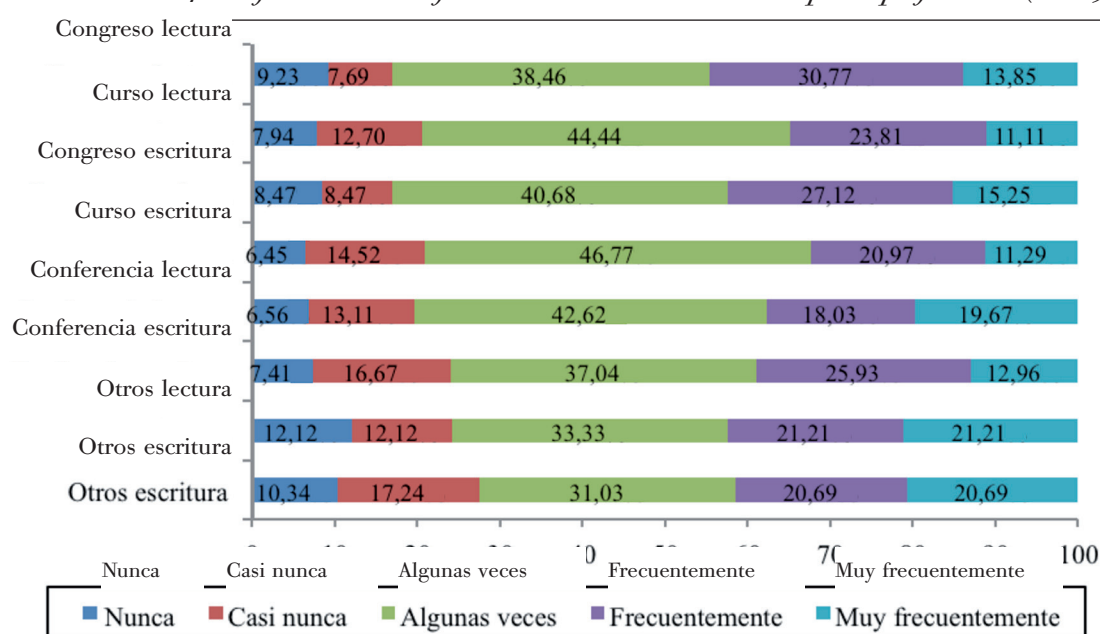
Fuente: elaboración propia.

La formación sobre alfabetización académica suele proporcionarse en la universidad mediante la organización de congresos, cursos y conferencias. Para recabar información sobre el tipo de formación recibida se ha consultado al profesorado distin-

guiendo entre la formación dirigida a mejorar la expresión escrita y la formación dirigida a mejorar la comprensión lectora (véase Figura 4.17). De las respuestas obtenidas se concluye que:

- En primer lugar, se observa que el profesorado afirma mayoritariamente que asiste «Algunas veces» a este tipo de formación. Por ejemplo, el 46,77% y el 44,44% han dado esta respuesta en el caso de haber recibido formación mediante un curso de escritura y un curso de lectura, respectivamente.
- Posteriormente, un considerable porcentaje de profesores afirma que asiste con frecuencia a eventos formativos en alfabetización académica. Así, el 30,77% manifiesta que asiste frecuentemente a congresos de lectura y el 27,12% a congresos de escritura.
- Finalmente, las opiniones menos frecuentes son las que afirman que asisten a este tipo de eventos formativos muy frecuentemente o nunca.

FIGURA 4.17.– *Tipo de formación en alfabetización académica recibida por el profesorado (en %)*



Fuente: elaboración propia.

c) *Grado de necesidad*

Con la finalidad de poder sopesar la relevancia de las iniciativas dirigidas a la formación del profesorado en alfabetización académica se ha recogido información sobre el grado de necesidad que en su opinión tienen. Esta variable se formula mediante escala tipo Likert en la que 0 significa «menor grado de necesidad»

y 5 «mayor grado de necesidad». El resultado obtenido, un valor medio de 4,05 con 1,19 puntos de desviación típica, muestra que el profesorado que ha respondido a esta pregunta opina que tiene un grado de necesidad de esta formación alto (véase Tabla 4.11).

TABLA 4.11.—*Grado de necesidad de formación por parte del profesorado*

	N	MEDIA	DESV. TÍP.
Grado de necesidad para usted de esa formación	159	4,05	1,19
N válido (según lista)	159		

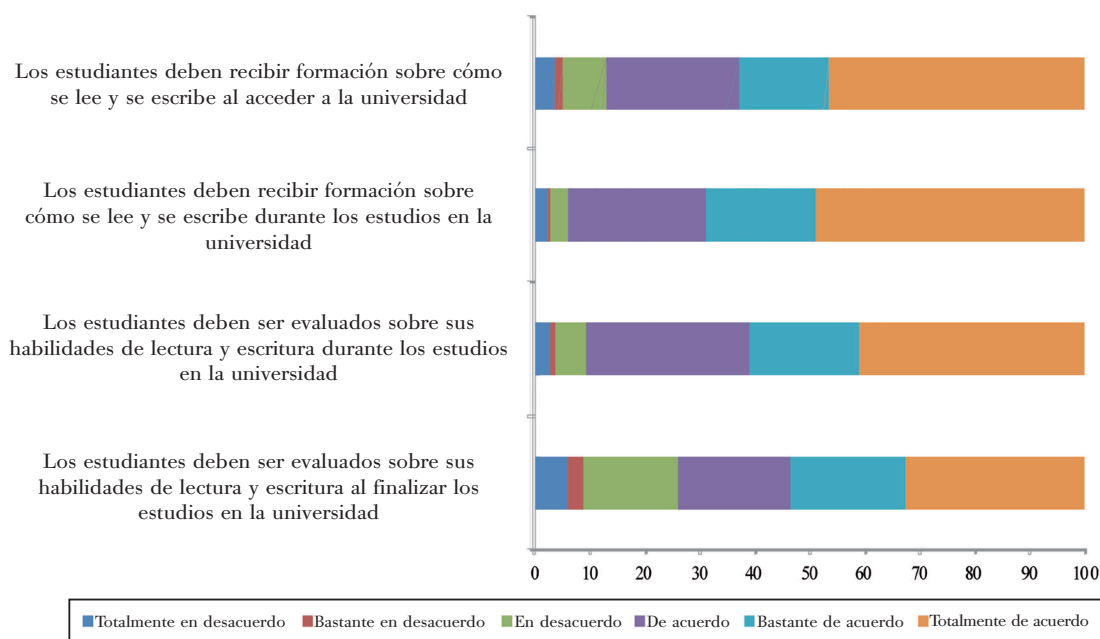
Fuente: elaboración propia.

El alto grado de necesidad formativo manifestado y el alto nivel de desconocimiento sobre los centros específicos de AA indican que pueden existir ciertas dificultades de información, de difusión o de organización de los recursos, o voluntad del profesorado de asistir a este tipo de centros, ya que la demanda sobre este tipo de formación existe.

d) *Función de la universidad*

Por otro lado, se ha considerado fundamental conocer la opinión del profesorado sobre la responsabilidad que debe tener la universidad en cuanto a la formación en AA que debe impartirse a profesores y estudiantes. Sobre este tema se han formulado diferentes cuestiones. Según se representa en la Figura 4.18 y se especifica en la Tabla 4.12, el profesorado se muestra mayoritariamente «totalmente de acuerdo» con los ítems incluidos en la pregunta. En primer lugar, sobre si *los estudiantes deben recibir formación sobre cómo se lee y se escribe al acceder a la universidad*, el 46,63% está totalmente de acuerdo y el 3,93% totalmente en desacuerdo. La mayor parte de los profesores muestran su acuerdo con que los estudiantes reciban formación de cómo se lee y se escribe al acceder a la universidad (87,08%). Cuando se pregunta sobre si *los estudiantes deben recibir formación de cómo se lee y se escribe durante los estudios de la universidad*, el 48,88% está «totalmente de acuerdo», mientras que el 2,25 manifiesta su «total desacuerdo». En general, el total de profesores que se muestra de acuerdo es el 95,82%. En cuanto a si *los estudiantes deber ser evaluados sobre sus habilidades de lectura y escritura en la universidad*, el 41,14% está «totalmente de acuerdo», –el 90,56% se manifiesta de acuerdo–, y el 2,86% «bastante en desacuerdo». Finalmente, en cuanto a si *deben ser evaluados sobre sus habilidades de lectura y escritura al finalizar los estudios universitarios*, el 32,77% opina que está «totalmente de acuerdo» y el 6,21% «totalmente en desacuerdo».

FIGURA 4.18.—*Opinión del profesorado respecto a la función de la universidad en la formación en alfabetización académica (en %)*



Fuente: elaboración propia.

TABLA 4.12.—*Opinión del profesorado respecto a la función de la universidad en la formación en alfabetización académica (en %)**

	TD	BD	D	A	BA	TA
Los estudiantes deben recibir formación sobre cómo se lee y se escribe al acceder a la universidad	3,93	1,12	7,87	24,16	16,29	46,63
Los estudiantes deben recibir formación sobre cómo se lee y se escribe durante los estudios en la universidad	2,25	0,56	3,37	24,72	20,22	48,88
Los estudiantes deben ser evaluados sobre sus habilidades de lectura y escritura durante los estudios en la universidad	2,86	1,14	5,14	29,71	20,00	41,14
Los estudiantes deben ser evaluados sobre sus habilidades de lectura y escritura al finalizar los estudios en la universidad	6,21	2,26	17,51	20,34	20,90	32,77

(*) TD (total en desacuerdo), BD (bastante en desacuerdo), D (en desacuerdo), A (de acuerdo), BA (bastante de acuerdo), TA (totalmente de acuerdo).

Fuente: elaboración propia.

4.1.2.3. *Prácticas docentes en alfabetización académica*

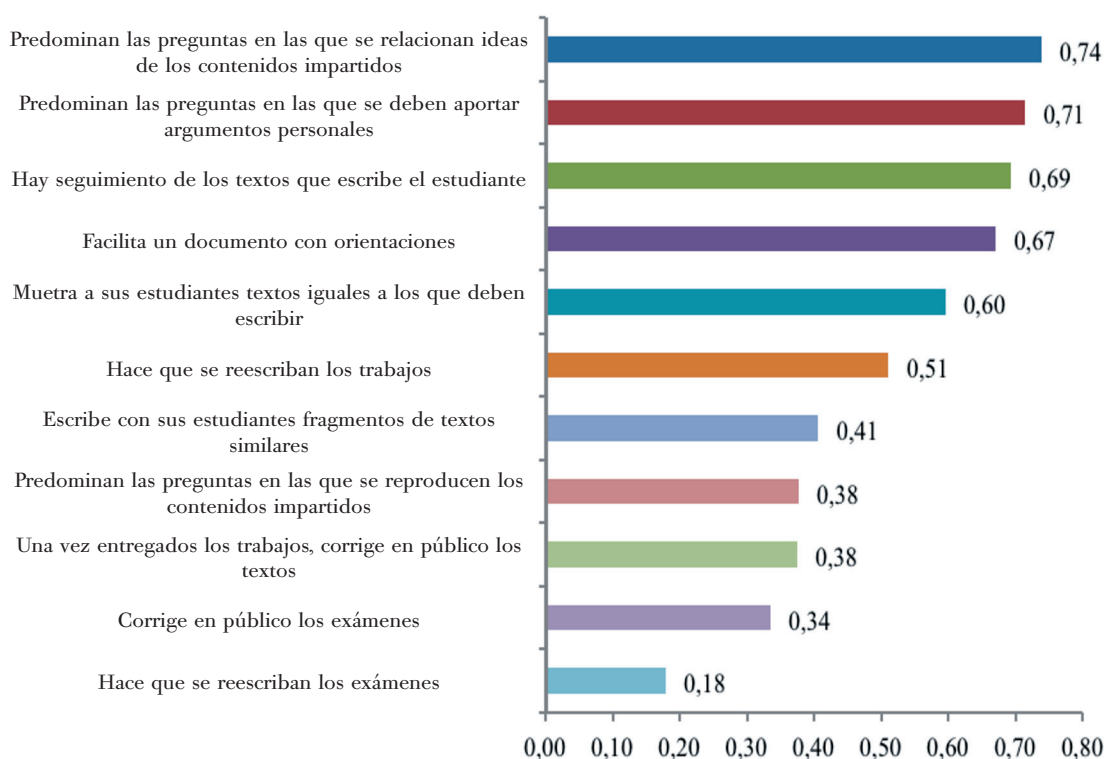
Conocer las prácticas de los profesores para el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de sus estudiantes es el objetivo 2.5. de esta investigación. Del colectivo del profesorado, la dimensión analítica que recoge diversos aspectos sobre la práctica docente y la alfabetización académica es una de las más relevantes a la hora de indagar sobre si realmente desde las enseñanzas universitarias se emplean metodologías didácticas que promuevan la formación en alfabetización académica. Además, la información obtenida nos permite conocer qué prácticas y recursos se emplean con más frecuencia, en opinión del profesorado, para conseguir que el alumnado mejore su nivel de formación en alfabetización académica. Los indicadores de esta dimensión son prácticas docentes de alfabetización académica, tipos de preguntas en actividades y exámenes, material didáctico recomendado a los estudiantes, importancia dada a las habilidades de lectura y escritura; y, por último, referencia a la competencia comunicativa en la guía docente o programación.

Al igual que en el caso de los estudiantes, para facilitar la comparación, el conjunto de variables relacionadas con la práctica docente en AA se han recodificado a variables dicotómicas en las que 0 = «poco» y 1 = «mucho», de tal forma que los valores 1 = «nada», 2 = «muy poco» y 3 = «algo» se han asignado al valor 0 = «poco», y los valores 4 = «bastante» y 5 = «mucho», al 1 = «mucho».

En el caso de las prácticas docentes de carácter general sobre formación académica (o el profesorado como modelo lingüístico), las prácticas que el profesorado realiza en sus clases con más frecuencia son *hay seguimiento de los textos que escribe el estudiante*, *facilita un documento con orientaciones* y *muestra a sus estudiantes textos iguales a los que deben escribir* (véase Figura 4.19). Las prácticas que menos se llevan a cabo son *hace que se reescriban los exámenes* y *corrige en público los exámenes*. En cuanto a la percepción de los profesores sobre el tipo de preguntas en las actividades o exámenes en las que se reproducen, relacionan o argumentan ideas, como se observa en la figura anterior, los estudiantes perciben que en las clases predominan, en primer lugar, *las preguntas en las que se relacionan ideas de los contenidos impartidos*, en segundo lugar, *las preguntas en las que se tienen que aportar argumentos personales* y en tercer lugar, *las preguntas en las que se reproducen los contenidos impartidos*.

En coherencia con el grado de dominio que perciben que tienen los estudiantes de sus habilidades de expresión escrita, interesa conocer la importancia que los profesores dan a estas habilidades cuando plantean a sus estudiantes una actividad de escritura. Esto nos permitirá conocer en qué quieren que sus estudiantes hagan hincapié cuando escriben.

FIGURA 4.19.—Frecuencia media del profesorado en la realización de prácticas docentes de alfabetización académica

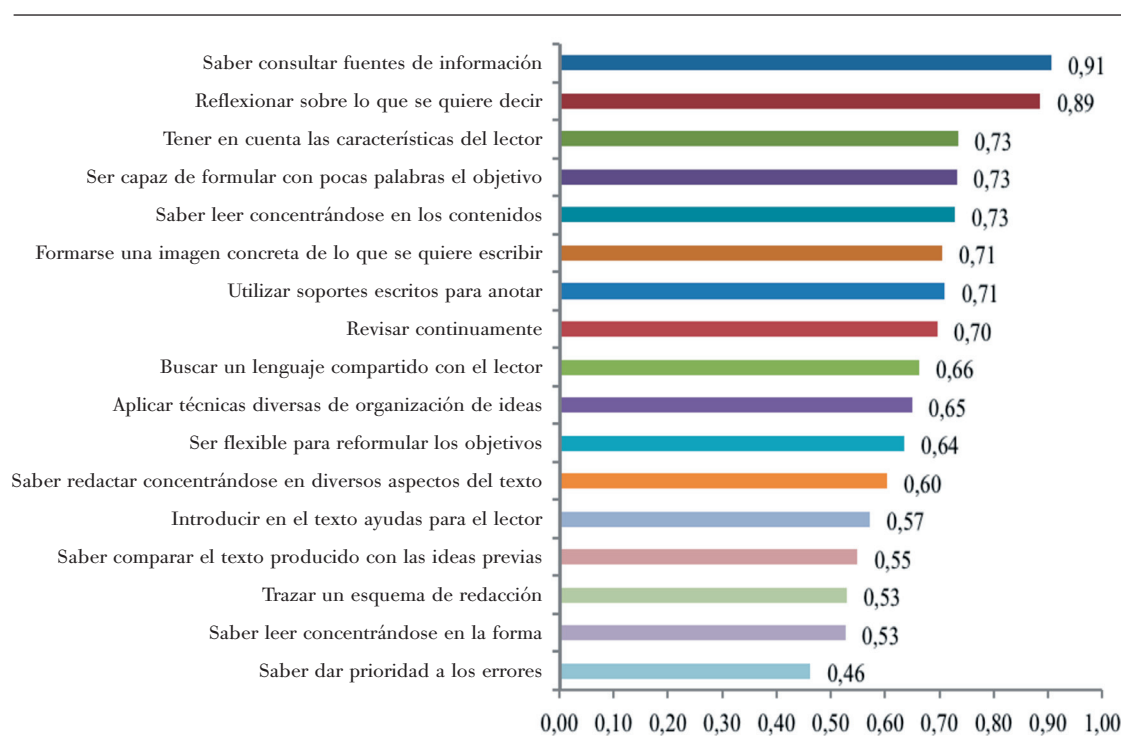


Fuente: elaboración propia.

Para analizar estos datos, las variables han sido recodificadas a dicotómicas, (0 = «poco» y 1 = «mucho») de tal modo que 1 = «nunca», 2 = «casi nunca» y 3 = «algunas veces» se han asignado al valor 0 = «poco», y los valores 4 = «frecuentemente» y 5 = «muy frecuentemente», al 1 = «mucho».

Sobre este aspecto, los resultados revelan que el profesorado, en primer lugar, hace hincapié en que el estudiante *sepa consultar fuentes de información*. En segundo lugar, es que este *reflexione sobre lo que quiere decir antes de emprender una tarea de escritura*. Además, *tener en cuenta las características del lector y ser capaz de formular con pocas palabras el objetivo* son las cuestiones en las que el profesorado más insiste a continuación. Por el contrario, entre aquellas prácticas menos frecuentes o en las que el profesorado hace menos hincapié a la hora de plantear una tarea de escritura a sus alumnos se encuentran *saber dar prioridad a los errores, trazar un esquema de redacción y saber leer de forma selectiva, concentrándose en la forma* (véase Figura 4.20). Se puede apreciar, pues, cómo los profesores no dan relevancia a la retroalimentación de los textos que escriben sus estudiantes. Asimismo se observa que la corrección de textos no es una práctica extendida por parte del profesorado.

FIGURA 4.20.—Frecuencia media del profesorado en la importancia dada a las habilidades de escritura



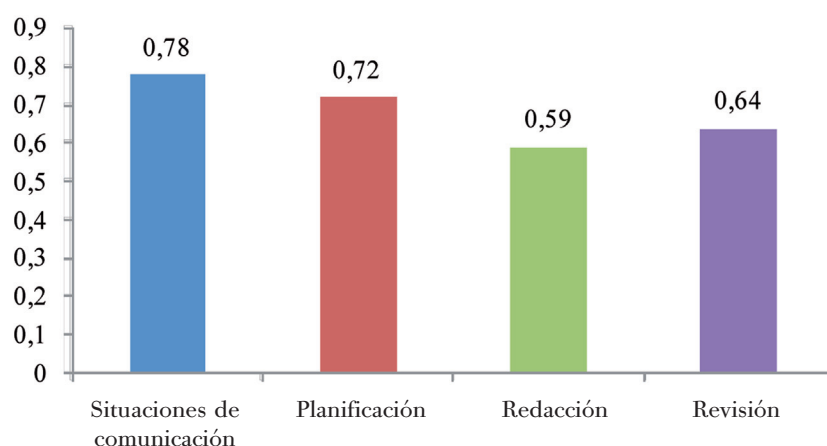
Fuente: elaboración propia.

Del mismo modo que se ha procedido con los estudiantes, en el caso del profesorado se agrupan los diferentes ítems relacionados con las prácticas docentes en escritura en cuatro categorías: situaciones de comunicación, planificación, redacción y revisión, para indagar qué tipo de habilidades se promueven más por los profesores a la hora de formar a los estudiantes sobre cómo hacer frente a una tarea como escritores. En el caso del profesorado, en primer lugar, destaca que este colectivo afirma emplear con más frecuencia en su labor docente prácticas relacionadas con las situaciones de comunicación y con la planificación, y como en el caso de los estudiantes, las menos utilizadas son las que tienen que ver con la redacción (véase Figura 4.21).

Así, en el ámbito de la lectura, se analiza cuáles son las prácticas docentes que con mayor frecuencia emplea el profesorado a la hora de plantear a sus alumnos una actividad basada en la lectura de un texto.

Al introducir las variables se ha procedido de la misma manera que en los casos anteriores. Las variables han sido recodificadas a dicotómicas, (0 = «poco» y 1 = «mucho») de tal modo que 1 = «nunca», 2 = «casi nunca» y 3 = «algunas veces» se han asignado al valor 0 = «poco», y los valores 4 = «frecuentemente» y 5 = «muy frecuentemente», al 1 = «mucho».

FIGURA 4.21.—Perfiles del profesorado en la realización de prácticas docentes en la enseñanza de la escritura



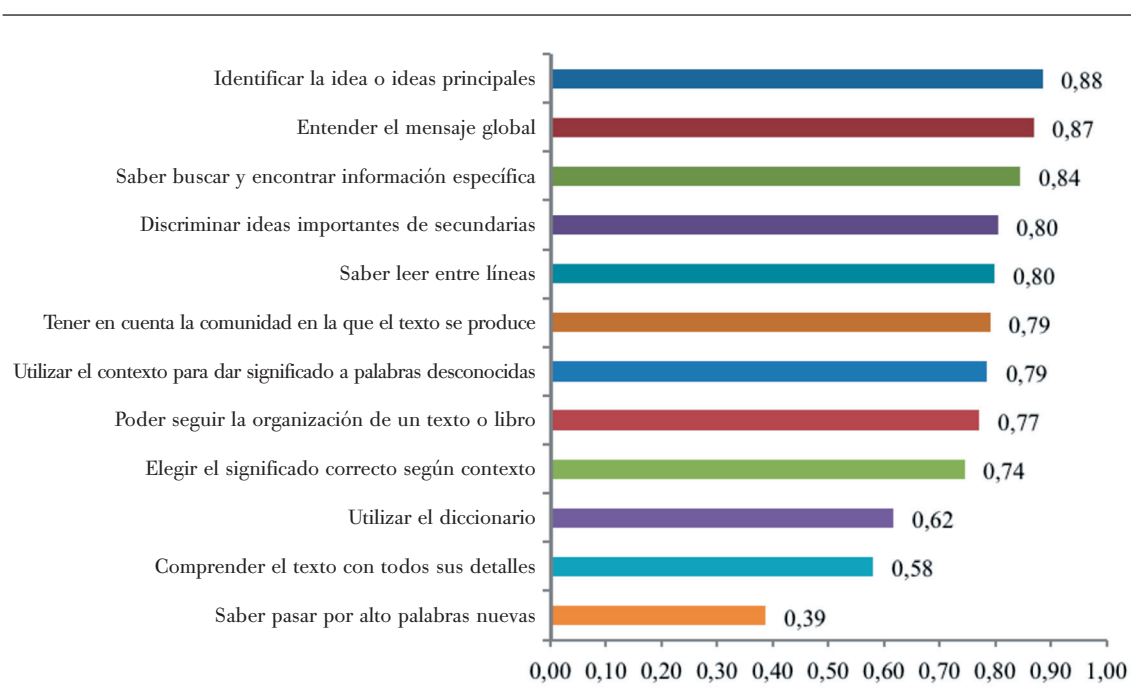
Fuente: elaboración propia.

En este caso, el tipo de recursos que el profesorado emplea con más frecuencia consiste en hacer hincapié en que el alumnado *identifique la idea o ideas principales* y en que *entiendan el mensaje global*. A continuación, otro de los aspectos que más utiliza el profesorado cuando organiza una actividad de lectura para sus alumnos es *saber buscar y encontrar información específica*. *Discriminar ideas importantes y secundarias*, aparece como otra de las habilidades que el profesorado pretende potenciar en mayor medida entre su alumnado (véase Figura 4.22).

Frente a estas, las habilidades en las que incide el profesorado con menor frecuencia cuando plantea una práctica de lectura a sus alumnos son: *saber pasar por alto palabras nuevas*, *comprender el texto con todos sus detalles* y *utilizar el diccionario*.

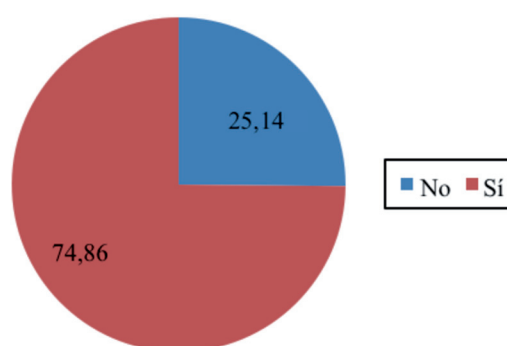
Por último, con el fin de conocer la relevancia que el profesorado otorga a este tipo de formación se pregunta a los profesores si hacen referencia a la competencia comunicativa en la guía docente o programación académica que se entrega a los estudiantes al inicio de curso. El resultado obtenido parece indicar que de forma mayoritaria (el 74,86%) el profesorado incluye referencias a esta competencia en alguno de los documentos mencionados (véase Figura 4.23).

FIGURA 4.22.—Frecuencia media del profesorado en la importancia dada a las habilidades de lectura



Fuente: elaboración propia.

FIGURA 4.23.—Profesorado que hace referencia a la competencia comunicativa en la programación o guía docente (en %)



Fuente: elaboración propia.

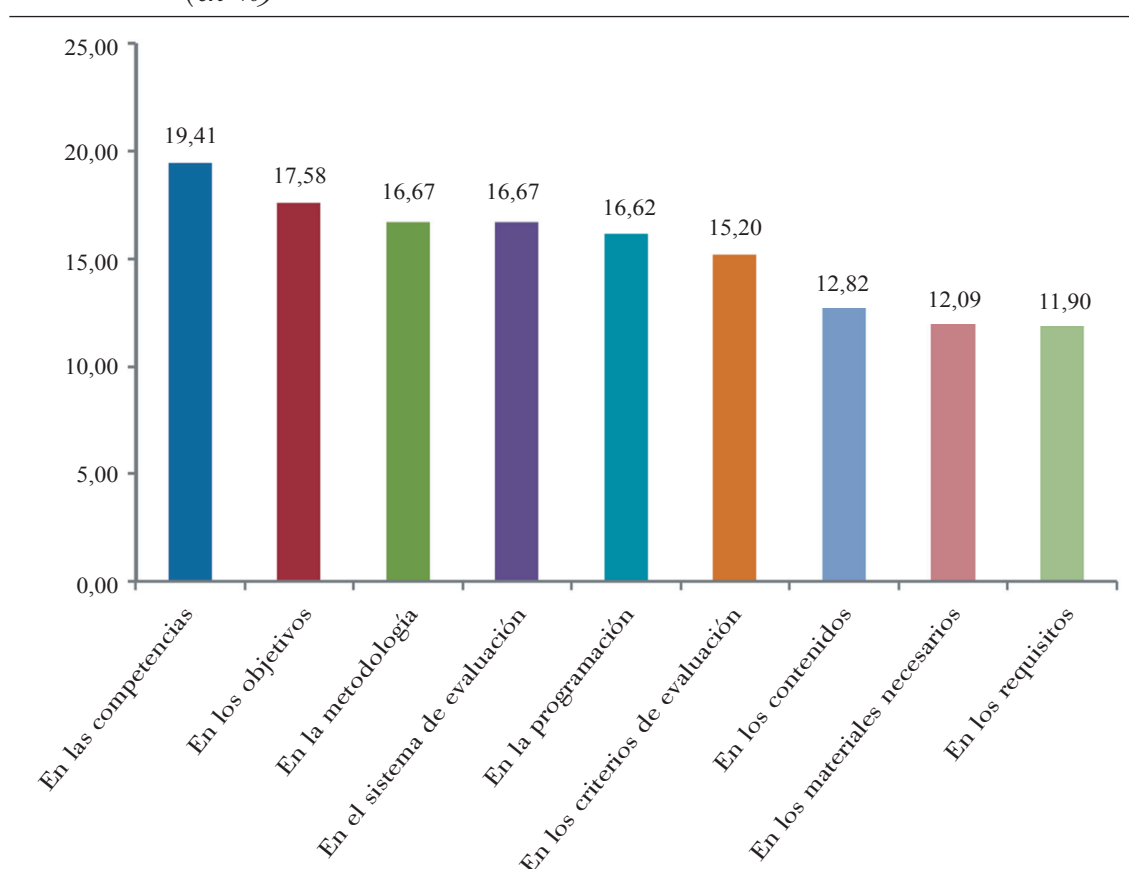
Además, es importante dónde se ubican dichas referencias con el fin de conocer la relevancia que adquieren dentro de la planificación docente (véase figura 4.24). En este sentido, atendiendo a los datos, hay un mayor número de profesores que incluyen la competencia comunicativa en el apartado de competencias. El apartado en el que se recogen los objetivos del curso aparece en segundo lugar, como el apartado que más profesores

han empleado para referirse a ella. Seguidamente, el apartado sobre metodología y sobre el sistema de evaluación son otros apartados en los que también se suele hacer referencia, aunque en menor medida que los anteriores.

Por otro lado, los apartados de la programación didáctica o guía docente en los que menos referencia se hace a la CC por parte del profesorado son el apartado sobre requisitos, sobre materiales necesarios, en la descripción de los contenidos y en la de los criterios de evaluación.

Este resultado indica que la competencia comunicativa suele aparecer en documentos que tienden a establecer unos principios generales de funcionamiento, pero que quizá tienen una menor repercusión en cuanto a su aplicación en el aula. Por tanto, la CC a pesar de aparecer reflejada en documentos muy relevantes en la práctica educativa, se encuentra menos presente en aquellos aspectos que pueden tener una mayor incidencia real en el alumnado.

FIGURA 4.24.—Referencia a la competencia comunicativa en la guía docente o programación (en %)*



* El total de respuestas suma un 138,47% debido a que en el cuestionario los profesores podían señalar varias opciones y estas no eran excluyentes.

Fuente: elaboración propia.

4.1.3. Principales diferencias y similitudes entre estudiantes y profesores

Tras estudiar por separado las diferentes dimensiones de análisis definidas para el colectivo de estudiantes y para el de profesores, el interés de este estudio se centra en conocer las diferencias existentes entre cómo unos y otros perciben las prácticas docentes de formación en alfabetización académica y entre las habilidades en lectura y en escritura utilizadas por el alumnado y las prácticas docentes en lectura y escritura que los profesores utilizan en su práctica cotidiana.

Para poder realizar este análisis comparado tanto en el cuestionario de los estudiantes como en el de los profesores, se han incluido ítems idénticos que tratan de captar en el caso de los primeros su percepción sobre las prácticas utilizadas con más frecuencia por el profesorado y, en el caso de los segundos, su propia opinión sobre este aspecto.

4.1.3.1. *Prácticas generales en alfabetización académica*

El análisis de la opinión de los estudiantes y los profesores sobre este aspecto muestra que existe un alto grado de coincidencia entre ambos colectivos ya que en los dos casos el ítem *predominan las preguntas en las que se relacionan ideas de los contenidos impartido* es el más valorado. Del mismo modo, tanto estudiantes como profesores manifiestan que una de las prácticas que más emplean los segundos es *hacer hincapié en las preguntas en las que se tienen que aportar argumentos personales*. Esta práctica aparece en tercer lugar en el caso de los estudiantes y en segundo lugar en el caso de los profesores. Según los estudiantes, una de las prácticas más frecuentes es que el profesorado haga hincapié en las *preguntas en las que se reproducen los contenidos impartidos*. Curiosamente, para el profesorado esta es una de las prácticas que con menos frecuencia emplea.

Otra de las prácticas en las que no existe coincidencia es en la señalada por el profesorado en tercer lugar, *hay seguimiento de los textos que escribe el estudiante*. Para los estudiantes esta práctica es realizada por el profesorado con menor frecuencia de lo que este cree.

Por otro lado, se observa una coincidencia muy alta con relación a aquellas prácticas menos empleadas por los docentes. Según señalan ambos colectivos, la práctica docente menos habitual entre el profesorado es *hacer que los estudiantes reescriban los exámenes una vez corregidos*. El siguiente ítem relacionado con la práctica docente en alfabetización académica sobre el que estudiantes y profesorado perciben que como práctica es menos frecuente es *el profesor corrige en público los exámenes*, seguido por el ítem *el profesor corrige en público los textos de los trabajos* o que se *reescriban los trabajos una vez corregidos* (véanse Figura 4.7 y Figura 4.19).

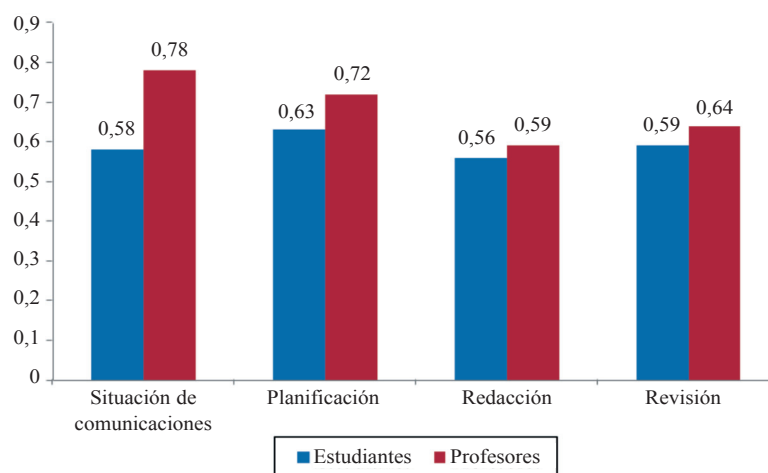
4.1.3.2. *Habilidades de escritura*

Al igual que en los indicadores anteriores, en este caso existe un alto grado de coincidencia entre las opiniones de estudiantes y profesores. Así, en ambos colectivos *reflexionar sobre lo que se quiere decir antes de emprender una tarea de escritura* es importante, si bien los estudiantes sitúan esta práctica en primer lugar y el profesorado en segundo lugar. Saber consultar fuentes de información aparece en el segundo lugar en el caso de los estudiantes, y en el tercer lugar en el caso de los profesores. Existe discrepancia en relación con la práctica que cada uno de los colectivos considera como una de las más frecuentes: para los estudiantes es *utilizar los soportes escritos para anotar ideas*, mientras que para el profesorado es *tener en cuenta las características del lector*.

Por otro lado, entre aquellas prácticas menos frecuentes o en las que el profesorado hace menos hincapié y que los estudiantes utilizan menos a la hora de tener que escribir un texto se aprecia un menor grado de coincidencia. Para el alumnado, las prácticas menos frecuentes son *ser capaz de formular con pocas palabras el objetivo de una comunicación escrita*, *saber comparar el texto producido con las ideas previas* y *trazar un esquema de redacción*. Para el profesorado son, por este orden, *dar prioridad a los errores*, *saber leer de forma selectiva, concentrándose en la forma* y *trazar un esquema de redacción*. En este caso, la coincidencia entre la percepción de los estudiantes y del profesorado es muy baja (véanse Figura 4.8 y Figura 4.20).

Al confrontar las frecuencias de los estudiantes y profesores en cada una de las fases relacionadas con el proceso de escritura de un texto, se observa que, en general, los profesores consideran que hacen más hincapié en las diferentes habilidades que lo que las tienen en cuenta los estudiantes cuando escriben (véase Figura 4.25). Por otro lado, se aprecia que existen diferencias entre las tareas que los profesores enseñan con más frecuencia y las que los estudiantes ponen en práctica. Por ejemplo, los profesores se centran más en las situaciones de comunicación y los estudiantes en planificar lo que van a hacer. Por último, cabe destacar que en ambos casos las habilidades y prácticas que se emplean con menos frecuencia son las relacionadas con la redacción.

FIGURA 4.25.—Frecuencia media de uso de los procesos de escritura según estudiantes y de la importancia dada a los procesos por los profesores cuando proponen una actividad de escritura



Fuente: elaboración propia.

4.1.3.3. Habilidades de lectura

En este caso, estudiantes y profesores coinciden en que *identificar las ideas principales*, seguida de *entender el mensaje global* son las prácticas más frecuentes. En el caso de los estudiantes, a continuación, la habilidad que se utiliza con mayor frecuencia consiste en *elegir el significado correcto de una palabra según el contexto*. En el caso del profesorado, otro de las habilidades sobre las que más llama la atención cuando propone una actividad de lectura a sus estudiantes es *saber buscar y encontrar información específica*.

En cuanto a los ítems que en ambos colectivos aparecen con una menor frecuencia existe cierta coincidencia. En ambos colectivos *pasar por alto palabras nuevas*, *comprender el texto con todos sus detalles* y *utilizar el diccionario* se utilizan con poca frecuencia (véanse Figura 4.10 y Figura 4.22).

4.2. EFECTOS DEL PAÍS DE RESIDENCIA

Estudiar los efectos que tiene el país de residencia en la formación en alfabetización académica de los estudiantes y profesores es el objetivo 2.7 de esta investigación. El análisis de la percepción de los estudiantes de los diferentes países sobre la alfabetización académica se centra principalmente en conocer si a lo largo de su trayectoria como estudiantes han recibido formación adecuada sobre alfabetización académica. Además, resulta de especial relevancia detectar el grado de necesidad que este alumnado tiene de formación en alfabetización académica, y si este depende por un lado, de las diferencias existentes entre países.

4.2.1. Efectos en la formación en alfabetización académica de los estudiantes

Con el fin de comprobar si existen diferencias entre el porcentaje medio de estudiantes que han recibido formación en alfabetización académica por país se aplica el Análisis de varianza (ANOVA) de un factor. En primer lugar, se observa que el país que presenta una proporción media de estudiantes que ha recibido formación en alfabetización más elevada es Argentina, seguida de Venezuela, México, España, Colombia y Perú, por este orden (véase Figura 4.26).

FIGURA 4.26.—*Media de estudiantes que han recibido formación en alfabetización académica por países*



Fuente: elaboración propia.

La prueba de contraste de hipótesis realizada mediante el estadístico F de Snedecor, cuyo resultado es 10,193, con una probabilidad asociada de 0,00, confirma que las diferencias encontradas en cuanto a la media de estudiantes que han recibido formación en alfabetización académica en cada uno de los países de la muestra son significativas a un nivel crítico del 0,05 (véase Tabla 4.14). Al profundizar en la diferencia de medias encontradas mediante el análisis

post hoc, aplicando el test de contraste de Bonferroni, se comprueba que dichas diferencias son significativas en todos los países, salvo en el caso de México (véase Anexo 4.2).

Así pues, los resultados de las pruebas *post hoc* indican que la media de estudiantes argentinos que han recibido formación en alfabetización académica es significativamente superior a la media de los estudiantes peruanos (en 0,43 puntos), a la media de los estudiantes de Colombia (en 0,27 puntos) y a la media de los estudiantes españoles (en 0,26 puntos). Por otra parte, la formación recibida por los estudiantes de Venezuela es 0,19 puntos superior a la de los españoles. Finalmente, se comprueba que la diferencia entre la media en haber recibido formación de los estudiantes de Colombia y de Venezuela es estadísticamente significativa. En este caso, los estudiantes venezolanos presentan una media 0,20 puntos por encima de la de los estudiantes colombianos (véase Tabla 4.13).

TABLA 4.13.—*Recuento, media y desviación típica de la opinión de estudiantes sobre si han recibido formación en alfabetización académica por países*

	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Argentina	57	0,49	0,504
Colombia	65	0,22	0,414
España	141	0,23	0,425
México	59	0,27	0,448
Perú	82	0,06	0,241
Venezuela	132	0,42	0,495
Total	536	0,28	0,450

Fuente: elaboración propia.

TABLA 4.14.—*ANOVA de la opinión de estudiantes sobre si han recibido formación en alfabetización académica por países*

	SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	Sig.
Inter-grupos	9,515	5	1,903	10,193	0,000
Intra-grupos	98,946	530	0,187		
Total	108,461	535			

Fuente: elaboración propia.

Al analizar el grado de necesidad para los estudiantes de recibir formación en alfabetización académica, se comprueba que existen ligeras diferencias entre los países.

Teniendo en cuenta que la pregunta se formula mediante escala Likert, en la que 0 significa «menor grado de necesidad» y 5 «mayor grado de necesidad», los resultados indican que Argentina es el país en el que el alumnado manifiesta un mayor grado de necesidad de formación en alfabetización académica, con una media de 4,11, seguida de Venezuela (3,79), Perú (3,75) y España (3,58) (véase Figura 4.27 y Tabla 4.15).

Estos resultados revelan, por un lado, que en aquellos países en los que un mayor número de estudiantes afirma haber recibido formación en alfabetización académica (Argentina y Venezuela), el grado de necesidad del alumnado de recibir dicha formación es mayor (4,11 y 3,79 respectivamente). Por otro lado, se observa que el alumnado de países como Perú, que presenta la media más baja en cuanto a haber recibido formación se sitúa, junto a los países mencionados anteriormente, entre los que mayor grado de necesidad de formación en alfabetización académica manifiestan presentando alcanzando una media de 3,75.

FIGURA 4.27.—*Media de la opinión de los estudiantes sobre el grado de necesidad de formación en alfabetización académica por países*



Fuente: elaboración propia.

TABLA 4.15.—*Recuento, media y desviación típica de la opinión de los estudiantes sobre el grado de necesidad de formación en alfabetización académica por países*

	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Argentina	54	4,11	1,022
Colombia	47	3,36	1,436
España	134	3,58	1,246
México	54	3,39	1,497
Perú	64	3,75	1,247
Venezuela	129	3,79	1,223
Total	482	3,68	1,280

Fuente: elaboración propia.

Para comprobar si las diferencias en el grado de necesidad de formación en alfabetización académica del alumnado de los diferentes países son significativas, se realiza un ANOVA de un factor, cuyos resultados permiten concluir, con un $\alpha = 0,05$, que dichas diferencias son significativas, ya que el estadístico F de Snedecor presenta un valor de 2,806 y una probabilidad asociada de 0,016 (véase Tabla 4.16).

TABLA 4.16.—*ANOVA de la opinión de los estudiantes sobre el grado de necesidad de formación en alfabetización académica por países*

	SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	Sig.
Inter-grupos	22,54	5	4,50	2,80	0,016
Intra-grupos	764,96	476	1,60		
Total	787,51	481			

Fuente: elaboración propia.

No obstante, cabe señalar que al profundizar en el análisis de diferencias de medias mediante la realización de una prueba *post hoc*, en la que se aplica el test de contraste de Bonferroni, se observa que las diferencias encontradas son significativas en el caso de Argentina, Colombia y México (véase Anexo 4.2).

Así pues, los resultados confirman que existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto al grado de necesidad de formación en alfabetización académica entre los estudiantes argentinos y los de Colombia y México, siendo superior el grado de necesidad de formación en alfabetización académica de los primeros (en 0,75 puntos y en 0,73 puntos respectivamente).

4.2.2. Efectos de la formación en la didáctica de la alfabetización académica en profesores

En primer lugar, se analiza el ítem *Ha recibido formación sobre alfabetización académica*. Atendiendo a los resultados de la Tabla 4.17, se observa que existen diferencias entre el total de profesores que manifiesta haber recibido formación por país. En este caso, el profesorado de Colombia es que el que afirma que ha recibido este tipo de formación en mayor medida, seguido del de Venezuela, Argentina, México, Perú y España (véase Figura 4.28).

FIGURA 4.28.—*Media de la opinión del profesorado sobre si ha recibido formación en alfabetización académica por países*



Fuente: elaboración propia.

TABLA 4.17.—*Recuento, media y desviación típica de la opinión del profesorado que ha recibido formación en alfabetización académica por países*

	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Argentina	36	0,61	0,494
Colombia	33	0,82	0,392
España	44	0,09	0,291
México	30	0,23	0,430
Perú	12	0,17	0,389
Venezuela	25	0,68	0,476
Total	180	0,44	0,498

Fuente: elaboración propia.

Mediante la aplicación del ANOVA, se confirma que la diferencia de medias observada es significativa, ya que el estadístico F de Snedecor alcanza un valor de 17,36, con una probabilidad asociada de 0,00, que al ser menor que el nivel crítico establecido ($\alpha = 0,05$), avala dicha conclusión. No obstante, con el fin de conocer entre qué países se dan esas diferencias se realiza un prueba *post hoc* de comparaciones múltiples (véase Tabla 4.18).

TABLA 4.18.—*ANOVA de la opinión del profesorado que ha recibido formación en alfabetización académica por países*

	SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	Sig.
Inter-grupos	14,75	5	2,95	17,36	0,000
Intra-grupos	29,57	174	0,17		
Total	44,32	179			

Fuente: elaboración propia.

Los resultados de las comparaciones múltiples *post hoc*, mediante el test de contraste de Bonferroni (véase Anexo 4.3), evidencian que:

- Las diferencias encontradas se deben a que la media de profesores que sí ha recibido formación en Argentina es significativamente mayor que la del profesorado de España, y México (0,52 y 0,37 puntos, respectivamente).
- También se observan diferencias estadísticamente significativas entre el número medio de profesores que ha recibido formación en alfabetización académica en Colombia, que supera al de los profesores españoles, peruanos y mexicanos en 0,72, 0,65 y 0,59 puntos, respectivamente.

- c) Por otro lado, se confirma que la media de los profesores que afirman haber recibido formación en alfabetización académica en Venezuela es superior a la de los profesores españoles (0,59 puntos), peruanos (0,51 puntos) y mexicanos (0,45 puntos).

Curiosamente, al analizar el grado de necesidad formativa en alfabetización académica del profesorado se evidencia que algunos países que precisamente afirman en mayor medida haber recibido formación sobre este aspecto (Colombia y Argentina), son los mismos países en los que el profesorado manifiesta presentar un mayor grado de necesidad formativa. Esto puede tener que ver con el nivel de conciencia que el profesorado ha adquirido en cada país sobre la importancia de la alfabetización académica. De nuevo, el profesorado de Colombia presenta una necesidad formativa mayor que el profesorado del resto de países. Lo siguen –por este orden– el profesorado de Argentina, Perú, Venezuela, México y España (véanse Figura 4.29 y Tabla 4.19).

FIGURA 4.29.–*Media de la opinión del profesorado sobre el grado de necesidad de formación en alfabetización académica por países*



Fuente: elaboración propia.

TABLA 4.19.—*Recuento, media y desviación típica de la opinión del profesorado sobre el grado de necesidad de formación por países*

	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Argentina	34	4,38	0,817
Colombia	30	4,53	1,008
España	38	3,63	1,403
México	25	3,80	1,190
Perú	9	4,00	1,225
Venezuela	22	3,95	1,253
Total	158	4,06	1,190

Fuente: elaboración propia.

Con un nivel de confianza del 95%, se puede afirmar que estas diferencias son estadísticamente significativas, por tanto se rechaza la hipótesis nula de no diferencia entre las medias de grado de necesidad de formación por país.

TABLA 4.20.—ANOVA *de la opinión del profesorado sobre el grado de necesidad de formación por países*

	SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
Inter-grupos	19,19	5	3,83	2,87	0,017
Intra-grupos	203,29	152	1,33		
Total	222,48	157			

Fuente: elaboración propia.

Al aplicar el test de Bonferroni, se observa que este resultado se debe a las diferencias encontradas entre Colombia y España, lo que confirma que el grado de necesidad de formación que el profesorado colombiano considera que necesita es mayor que el del profesorado español (0,90 puntos).

4.2.3. Efectos en las habilidades comunicativas de los estudiantes

En este apartado se analiza si las habilidades en expresión escrita y en comprensión lectora de los estudiantes guardan relación con el país de origen. Como se apuntó anteriormente, respecto a las *habilidades de expresión escrita* se ha creado un nuevo indicador en el que se recoge el conjunto de ítems relacionadas con este aspecto y de la misma manera, se ha creado un indicador sobre *habilidades de comprensión lectora* en el que se aglutina la información relacionada con los ítems que tratan esta cuestión (véase Tabla 4.7).

Se ha realizado un ANOVA de un factor para comprobar cómo influye el país de origen en las respuestas de los estudiantes sobre la percepción que tienen de ellos mismos como escritores y lectores. En este sentido, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en ambos casos. En el caso de la percepción de los estudiantes sobre su habilidad en expresión escrita se observan diferencias estadísticamente significativas, ya que la probabilidad asociada al estadístico F de Snedecor (0,00) es inferior a la probabilidad del nivel crítico (α) establecido (0,05).

Como se muestra en la Figura 4.30 y Tabla 4.21, el alumnado colombiano cuenta con una media en competencia escrita superior a la de los estudiantes del resto de países. Junto a Colombia, se encuentran por encima de la media (3,65) los estudiantes de México y Argentina, y por debajo de la media los estudiantes españoles, venezolanos y peruanos.

En concreto, al aplicar el test de contraste de Bonferroni se observa que las diferencias encontradas en cuanto a la percepción que el alumnado afirma tener sobre sus habilidades en expresión escrita son estadísticamente significativas en los siguientes casos (véase Anexo 4.4):

- a) Los estudiantes de Colombia presentan, con relación a la frecuencia con la que emplean habilidades en expresión escrita, una media superior (0,43 puntos) a la de los estudiantes peruanos y a los estudiantes venezolanos y españoles (0,32 puntos).
- b) Del mismo modo, los estudiantes de México consideran que utilizan con mayor frecuencia habilidades en expresión que los peruanos (0,36 puntos de diferencia).

FIGURA 4.30.—*Media de la opinión de los estudiantes sobre sus habilidades en expresión escrita por países*



Fuente: elaboración propia.

TABLA 4.21.—*Recuento, media y desviación típica de la opinión de los estudiantes sobre sus habilidades en expresión escrita por países*

	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Argentina	55	3,72	0,5697
Colombia	66	3,90	0,4361
España	142	3,59	0,5092
México	58	3,83	0,6285
Perú	80	3,47	0,5350
Venezuela	135	3,59	0,6466
Total	536	3,65	0,5764

Fuente: elaboración propia.

TABLA 4.22.–ANOVA *de la opinión del alumnado sobre sus habilidades en expresión escrita por países*

	SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
Inter-grupos	10,15	5	2,03	6,42	0,000
Intra-grupos	167,61	530	0,31		
Total	177,76	535			

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la percepción de los estudiantes sobre su competencia en comprensión lectora, se vuelve a repetir el resultado obtenido en el análisis anterior sobre la expresión escrita, ya que los mismos estudiantes, los de Colombia, México y Argentina se sitúan por encima de la media, y los estudiantes de España, Venezuela y Perú por debajo (véase Figura 4.31 y Tabla 4.23).

Aplicando la prueba *post hoc* de diferencias de medias mediante el test de Bonferroni las diferencias que encontramos en la percepción de los estudiantes con relación a sus habilidades de lectura son estadísticamente significativas en los siguientes casos (véase Anexo 4.4):

- a) Los estudiantes de Argentina presentan una media superior en cuanto a la frecuencia con la que emplean determinadas habilidades de comprensión lectora que los de Perú (0,31 puntos de diferencia), Venezuela (0,27 puntos) y España (0,24 puntos).
- b) Los estudiantes de Colombia emplean con mayor frecuencia sus habilidades en comprensión lectora que los de Perú (0,39 puntos de diferencia), Venezuela (0,35) y España (0,32).
- c) Del mismo modo, los estudiantes de México perciben que utilizan con mayor frecuencia habilidades en comprensión lectora que los de Perú (0,39 puntos), Venezuela (0,35 puntos) y España (0,32 puntos).

FIGURA 4.31.–*Media de la opinión de los estudiantes sobre sus habilidades en comprensión lectora por países*



Fuente: elaboración propia.

TABLA 4.23.–*Recuento, media y desviación típica de la opinión de los estudiantes sobre sus habilidades en comprensión lectora por países*

	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Argentina	55	3,79	0,4772
Colombia	66	3,87	0,4471
España	141	3,55	0,4947
México	58	3,87	0,6499
Perú	80	3,48	0,5039
Venezuela	137	3,52	0,5369
Total	537	3,63	0,5389

Fuente: elaboración propia.

TABLA 4.24.—ANOVA *de la opinión del alumnado sobre sus habilidades en comprensión lectora por países*

	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	12,75	5	2,55	9,47	0,000
Intra-grupos	142,92	531	0,26		
Total	155,68	536			

Fuente: elaboración propia.

4.2.4. Efectos en las prácticas docentes de lectura y escritura de los profesores

En cuanto a la relación entre el país de residencia y la importancia que otorgan los profesores a las habilidades de escritura cuando realizan una actividad con sus estudiantes, se observa que es precisamente el profesorado de Colombia el que con mayor frecuencia las utiliza. A continuación, se sitúan los profesores de México, seguidos de los de Venezuela. Estos tres países se encuentran, junto con Perú, por encima de la media total, mientras que Argentina y España aparecen por debajo (véanse Figura 4.32 y Tabla 4.25).

FIGURA 4.32.—*Puntuación media de la importancia concedida por los profesores a las habilidades de expresión escrita por países*



Fuente: elaboración propia.

TABLA 4.25.—*Recuento, media y desviación típica de la importancia concedida por los profesores a las habilidades de expresión escrita por países*

	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Argentina	33	3,63	0,8455
Colombia	33	4,20	0,6717
España	44	3,37	0,6850
México	29	4,06	0,5452
Perú	12	3,95	0,2904
Venezuela	24	4,05	0,5533
Total	175	3,82	0,7276

Fuente: elaboración propia.

Se comprueba que los resultados obtenidos son estadísticamente significativos con un nivel de confianza del 95%. Así pues podemos afirmar que en el conjunto de la población existen diferencias entre el profesorado de los países estudiados en cuanto a la frecuencia con la que el profesorado utiliza prácticas docentes de escritura en las enseñanzas superiores.

Aplicado el test de Bonferroni (véase Anexo 4.5), los resultados señalan que el profesorado de Argentina emplea con menor frecuencia prácticas docentes sobre escritura que el profesorado de Colombia (0,58 puntos de diferencia) y el profesorado Colombia, de México y el venezolano más que el español (0,83, 0,69 y 0,67 puntos de diferencia, respectivamente).

TABLA 4.26.—*ANOVA de la importancia concedida por los profesores a las habilidades de expresión escrita por países*

	SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	Sig.
Inter-grupos	18,32	5	3,66	8,39	0,00
Intra-grupos	73,79	169	0,43		
Total	92,11	174			

Fuente: elaboración propia

Finalmente, en cuanto a las prácticas docentes relacionadas con las tareas de lectura que el profesorado transmite con más frecuencia también se dan diferencias significativas entre los países estudiados. Así pues, el profesorado colombiano es en esta ocasión el que con mayor frecuencia emplea prácticas docentes relacionadas con la comprensión lectora, seguido del de Venezuela, Perú, Argentina, México y España. Todos, salvo el profesorado español y mexicano, se sitúan por encima de la media. Como ya se ha mencionado, estas diferencias son significativas a un nivel de confianza del 95%, ya que el valor del estadístico F de Snedecor es igual a 5,24, con una probabilidad asociada de 0,00 (véanse Figura 4.33, Tabla 4.27 y Tabla 4.28).

Al profundizar mediante comprobaciones *post hoc* (test de Bonferroni) sobre las diferencias encontradas, se observa que dichas diferencias consisten en (véase Tabla 9.6 del Anexo) que el profesorado colombiano y el venezolano emplea de forma significativa con mayor frecuencia prácticas docentes relacionadas con la lectura que el de España (0,69, y 0,56 puntos de diferencia, respectivamente).

FIGURA 4.33.—*Media de la importancia concedida por los profesores a las habilidades de comprensión lectora por países*



Fuente: elaboración propia.

TABLA 4.27.–*Recuento, media y desviación típica de la opinión del profesorado sobre las prácticas docentes en lectura utilizadas por países*

	N	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA
Argentina	35	4,08	0,70230
Colombia	33	4,30	0,67684
España	44	3,61	0,70832
México	29	4,01	0,59716
Perú	12	4,17	0,37571
Venezuela	24	4,17	0,56664
Total	177	4,02	0,68655

Fuente: elaboración propia.

TABLA 4.28.–ANOVA *de la opinión del profesorado sobre las prácticas docentes en lectura utilizadas por países*

	SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
Inter-grupos	11,032	5	2,206	5,246	0,000
Intra-grupos	71,926	171	0,421		
Total	82,958	176			

Fuente: elaboración propia.

4.3. EFECTOS DE LA FORMACIÓN EN ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

4.3.1. Efectos en las habilidades comunicativas de los estudiantes

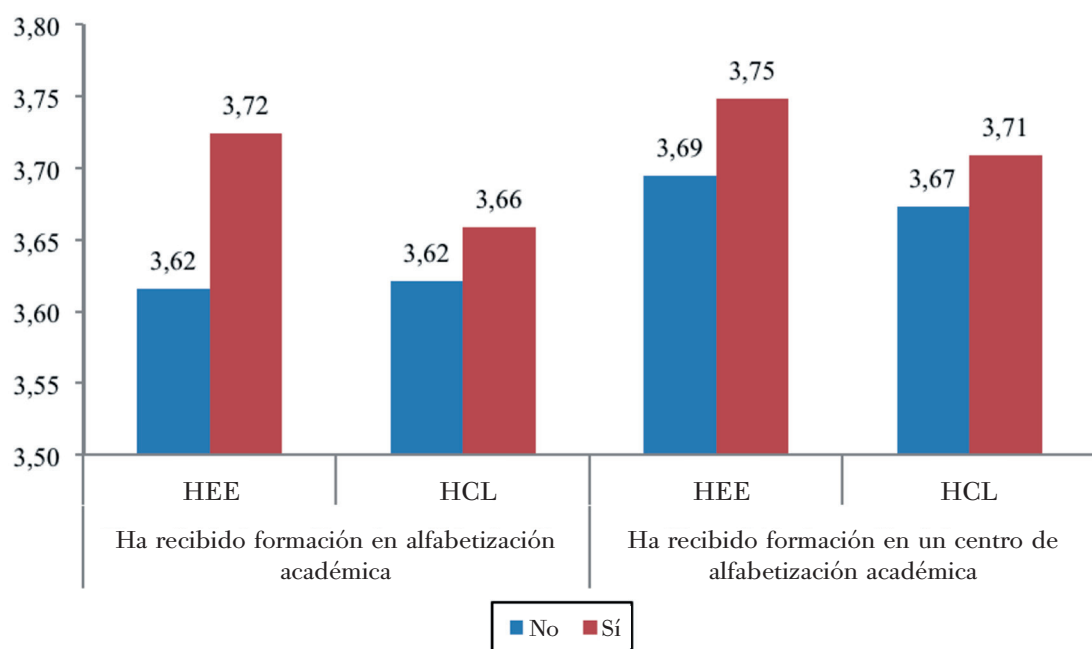
Relacionar los efectos de la formación en alfabetización académica con las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes es el objetivo 2.8 de la investigación. Resulta de gran interés indagar sobre los efectos que la formación en alfabetización académica tiene en los estudiantes, en el sentido de mejorar sus habilidades de expresión escrita y de comprensión lectora. Se analiza por separado la incidencia de dicha formación en función de si ha sido proporcionada por un centro específico de alfabetización académica o por otras vías (como asignatura, de manera autodidacta, etc.). No obstante, es importante señalar que estos resultados no

pueden inferirse al conjunto de la población, por lo que deben interpretarse como un resultado que únicamente se circunscribe a la muestra de estudio. Sin embargo, sí pueden considerarse información sustantiva que apunte los posibles efectos de la formación en el aprendizaje de los estudiantes y de la didáctica de tales habilidades en los profesores.

En la Figura 4.34 se aprecia que, en general, el alumnado que asiste a un centro de alfabetización académica presenta un nivel de competencia en escritura y en lectura superior al alumnado que ha recibido formación por otras vías. Además, se observa que tanto los que se han formado en un centro de alfabetización académica como los que se han formado por otras vías, tienen una mayor frecuencia de utilización de prácticas relacionadas con la competencia escrita y con la lectora.

La influencia de la variable *ha recibido formación en alfabetización académica* no es estadísticamente significativa, ya que –según los resultados obtenidos de la prueba de independencia de medias para HEE– el estadístico F de Snedecor es igual 2,33, con una probabilidad asociada de 0,051 (pese a que en este caso la variable está muy cerca de poder considerarse significativa). Para HCL, el estadístico F de Snedecor es igual a 2,45 con una probabilidad asociada de 0,46.

FIGURA 4.34.–*Efectos de la formación en alfabetización académica de estudiantes en su percepción sobre sus habilidades de escritura y lectura **



(*) HEE = habilidad en expresión escrita. HCL = habilidad en competencia lectora

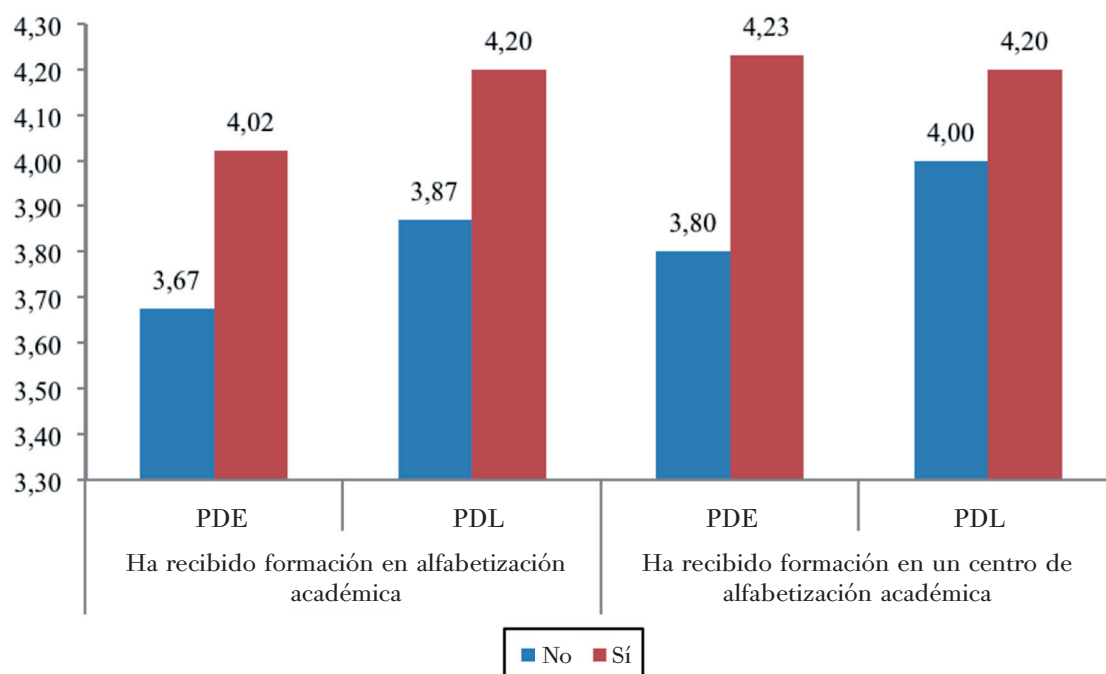
Fuente: elaboración propia.

En el caso de la variable *ha recibido formación en un centro de alfabetización académica*, se concluye también que no se puede afirmar que existan suficientes evidencias estadísticas para inferir a la población estos resultados, debido a que para las habilidades de escritura, el estadístico F es igual a 3,09, con una probabilidad asociada de 0,57. En el caso de las habilidades de lectura, el estadístico F es igual a 2,42, con una probabilidad asociada de 0,68.

4.3.2. Efectos en las prácticas docentes de lectura y escritura de los profesores

Relacionar los efectos de la formación de los profesores con el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura de sus estudiantes en sus prácticas docentes es el objetivo 2.9 de la investigación. En el caso del profesorado, se observa que aquel que ha recibido formación para el desarrollo de las habilidades comunicativas en la universidad utiliza con más frecuencia prácticas docentes relacionadas con la mejora de la competencia en escritura y en lectura. Los resultados advierten sobre el beneficio que el profesorado obtiene al recibir dicha formación.

FIGURA 4.35.—*Efectos de la formación en alfabetización académica en el profesorado en la importancia dada a las habilidades de lectura y escritura **



(*) PDE = prácticas docentes en escritura. PDL = prácticas docentes en lectura.

Fuente: elaboración propia.

El resultado del contraste de hipótesis indica que existe una relación estadísticamente significativa entre la variable *ha recibido formación en alfabetización académica* y las prácticas docentes en escritura del profesorado ($F = 3,64$ con una probabilidad asociada de 0,001). Por otro lado, cabe señalar, que el contraste entre la variable *ha recibido formación en un centro de alfabetización académica* y las prácticas docentes en escritura alcanza una probabilidad de 0,058, y aunque esta se sitúa por encima del valor de aceptación ($\alpha = 0,05$) se aproxima mucho a este, por lo que debe tenerse en cuenta a la hora de extraer conclusiones sobre la relación entre ambas variables.

Sobre el resto de variables analizadas, no se pueden inferir los datos obtenidos a la población ya que el resultado del contraste de hipótesis conduce a aceptar la hipótesis nula de no existencia de diferencias entre las medias.

4.4. EFECTOS EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES DE LECTURA Y ESCRITURA DE LOS PROFESORES

Analizar la relación existente entre la formación recibida de estudiantes y profesores, y factores propios de su opinión sobre la competencia comunicativa, las prácticas de los profesores y las habilidades de lectura y escritura es el objetivo 2.10 de la investigación.

4.4.1. Factores relacionados con la formación en alfabetización académica de los estudiantes

Además del país de residencia pueden existir otros factores que contribuyen a explicar la formación en alfabetización académica de los estudiantes y del profesorado (véanse apartados 4.1. y 4.2.) y determinadas variables sociodemográficas. En el caso de los estudiantes, las variables que se analizan son *país de residencia, sexo, edad, nivel de estudios, si ha cursado otros estudios anteriormente, calificación media en Bachillerato, si la universidad tiene un centro de alfabetización académica, el grado de necesidad de formación en alfabetización académica, si conoce algún material didáctico, si lo utiliza* y la opinión sobre *si la competencia comunicativa es importante para la formación académica y el desarrollo profesional*. La variable que se explica es si el alumnado ha recibido formación en alfabetización académica.

Mediante la prueba de independencia de medias se comprueba que, además del país de residencia, existen otras variables como el nivel de estudios, que la universidad tenga un centro de alfabetización académica, el grado de necesidad de formación, si se conoce algún material sobre alfabetización académica y si se utiliza, que se relacionan de manera significativa y positiva con la formación en alfabetización académica de los estudiantes. Así,

se puede afirmar que estas variables presentan una relación estadísticamente significativa con un grado de acierto del 95% (véanse Anexos 4.6 a 4.13).

4.4.2. Factores relacionados con la formación en alfabetización académica de los profesores

En cuanto al colectivo de profesores, se han considerado como variables explicativas *si han recibido o no formación para el desarrollo de las habilidades comunicativas de sus estudiantes, el sexo, la edad, si tiene el título de doctor, años impartiendo docencia, si su universidad cuenta con un centro de alfabetización académica y percepción sobre la relevancia de la competencia comunicativa en la vida académica y profesional*. El análisis de los factores que pueden estar relacionados con si el profesorado ha recibido formación en alfabetización académica evidencia que, al igual que en los estudiantes, el país de residencia junto con el sexo, universidad con centro de alfabetización académica, grado de necesidad de formación y opinar que la competencia comunicativa es importante para el desarrollo de la formación académica, son variables que pueden contribuir a explicar la variable dependiente (véanse Anexos 4.14 a 4.18).

4.5. FACTORES RELACIONADOS CON LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS DE LOS ESTUDIANTES Y PROFESORES

El último objetivo del estudio cuantitativo, el 2.11 de la investigación es estudiar la relación existente entre las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes, y factores propios de su opinión sobre la competencia comunicativa, la formación recibida y las prácticas de los profesores.

4.5.1. Factores relacionados con las habilidades comunicativas de los estudiantes

A continuación, se estudia qué factores pueden influir en las habilidades comunicativas de los estudiantes. Las habilidades comunicativas se han medido mediante las variables habilidades de expresión escrita y habilidades de comprensión lectora, que en este caso se configuran como variables que hay que explicar o dependientes. Por otro lado, el resto de ítems incluidos en este análisis, considerados factores explicativos son: *la competencia comunicativa es importante para el desarrollo académico, conoce algún material didáctico, lo utiliza, ha tenido problemas de lectura y escritura* –nueva variable configurada mediante el cálculo de la media de los ítems 13.3 y 13.5 (véase Tabla 2.5)– y *prácticas docentes que los estudiantes perciben de los profesores* –nueva variable configurada mediante el cálculo de la media de los ítems 14.0 y 14.4-14.10 (véase Tabla 2.9).

Antes de proceder al análisis de los datos, se han transformado aquellos ítems medidos en escala tipo Likert (1 = «totalmente en desacuerdo», 2 = «bastante en desacuerdo», 3 = «en desacuerdo», 4 = «de acuerdo», 5 = «bastante de acuerdo» y 6 = «totalmente de acuerdo») en variables dicotómicas, de tal modo que 1, 2 y 3 = «desacuerdo»; y, 4, 5 y 6 = «acuerdo».

Debido a los distintos niveles de medición de los ítems considerados, los análisis realizados son:

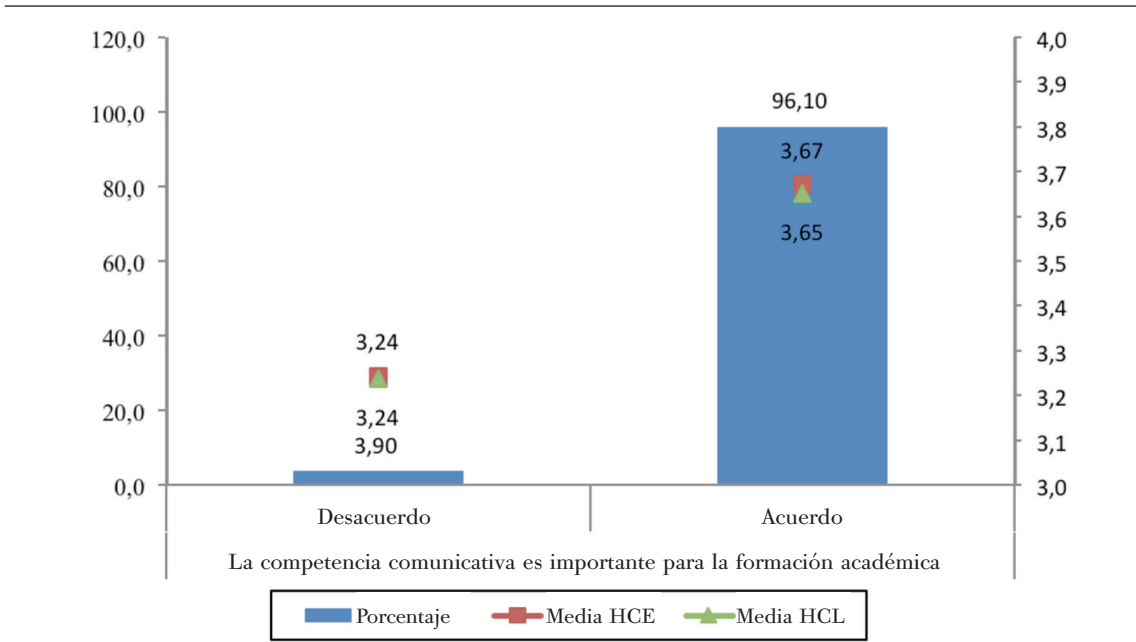
- a) Prueba de independencia de medias, en el caso del cruce de variables explicativas discretas con variables explicadas continuas:
 - La competencia comunicativa es importante para el desarrollo académico.
 - Conoce algún material didáctico.
 - Utiliza el material didáctico.
- b) El Coeficiente de Correlación de Pearson en el caso de variables continuas:
 - Ha tenido problemas de lectura y escritura.
 - Prácticas docentes que los estudiantes perciben de los profesores.

En primer lugar, se analizan los factores relacionados con las habilidades de expresión escrita y las habilidades de comprensión lectora. Con el fin facilitar la comparación, las variables originales se han transformado a dicotómicas, de tal modo que los valores de las variables originales 1 = «totalmente en desacuerdo», 2 = «bastante en desacuerdo» y 3 = «en desacuerdo» se han recogido dentro de las nuevas variables como 0 = «desacuerdo», y los valores 4 = «de acuerdo», 5 = «bastante de acuerdo» y 6 = «totalmente de acuerdo» se han recogido en el valor 1 = «acuerdo» en las nuevas variables.

Como se observa en la Figura 4.36, los estudiantes que opinan que la competencia comunicativa es importante para la formación académica presentan una media de HCE igual a 3,67, 0,43 puntos superior a la de los estudiantes que opinan lo contrario. Por otro lado, en el caso de HCL de los estudiantes, se observan diferencias en función de la opinión que tienen sobre si *la competencia comunicativa es importante para su formación académica* o no. Así, los que están de acuerdo con esta afirmación presentan una media superior a los que se muestran contrarios a ella (0,41 puntos). Cabe señalar, que la mayor parte de los estudiantes ha respondido que está de acuerdo con el sentido de este ítem y que solo un 3,90% de ellos ha manifestado su desacuerdo.

Según se comprueba mediante la aplicación de la Prueba T para muestras independientes, las diferencias encontradas, son estadísticamente significativas ya que la probabilidad asociada al estadístico t es igual a 0,00, menor que el nivel crítico fijado ($\alpha = 0,05$).

FIGURA 4.36..–*Nivel de habilidades de expresión escrita y de comprensión lectora percibido por los estudiantes y opinión sobre la importancia de la competencia comunicativa*



Fuente: elaboración propia.

TABLA 4.29.–*Prueba de independencia de medias. Habilidades de expresión escrita y de comprensión lectora percibido por los estudiantes y opinión sobre la importancia de la competencia comunicativa*

		PRUEBA DE LEVENE PARA LA IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS		95% INTERVALO DE CONFIANZA PARA LA DIFERENCIA				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
HEE por la competencia comunicativa es importante para la formación académica	Se han asumido varianzas iguales	,015	0,90	-3,29	530	0,00	-,43	0,13	-0,68	-0,17
	No se han asumido varianzas iguales			-2,79	20,05	0,01	-,43	0,15	-0,75	-0,10
HCL por la competencia comunicativa es importante para la formación académica	Se han asumido varianzas iguales	10,343	0,00	-3,38	531	0,00	-,41	0,12	-0,65	-,17

TABLA 4.29 (cont.).-*Prueba de independencia de medias. Habilidades de expresión escrita y de comprensión lectora percibido por los estudiantes y opinión sobre la importancia de la competencia comunicativa (cont*

		PRUEBA DE LEVENE PARA LA IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS		95% INTERVALO DE CONFIANZA PARA LA DIFERENCIA			
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior Superior
HCL por la competencia comunicativa es importante para la formación académica	No se han asumido varianzas iguales			-2,19	19,58	0,04	-,41	0,19	-0,80 -,02

(*) HEE = habilidad en expresión escrita. HCL = habilidad en competencia lectora

Fuente: elaboración propia.

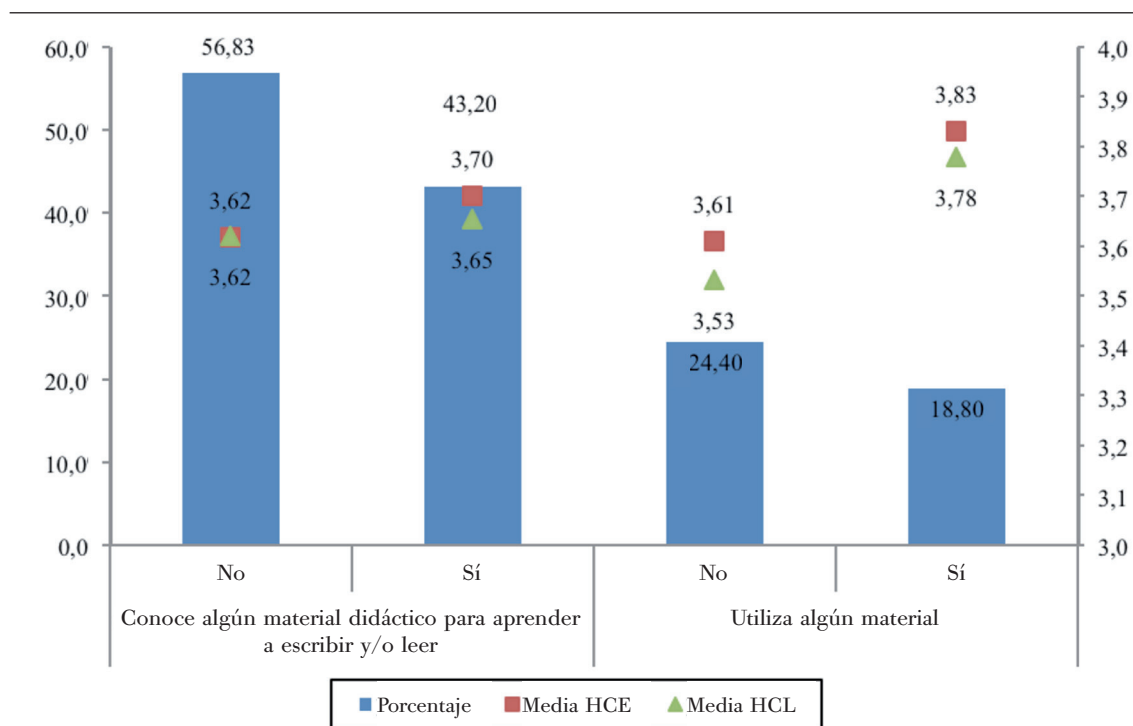
Por otro lado, resulta de interés conocer si existen diferencias en las habilidades de expresión escrita y comprensión lectora de los estudiantes en función de si estos conocen algún material didáctico para aprender a escribir y/o leer, y en función de si utilizan algún material para este fin. Sobre este aspecto, según se muestra en la Figura 4.37, se observa que aquellos estudiantes que afirman conocer algún material didáctico para aprender a escribir y/o leer cuentan con una percepción de sus habilidades de escritura y lectura mayor que los estudiantes que no lo conocen. Del mismo modo, aquellos estudiantes que manifiestan utilizar algún material para aprender a escribir y/o leer alcanzan una media en la percepción de sus habilidades de lectura y escritura notablemente mayor que aquellos que afirman no utilizar ningún material.

Además, el análisis realizado indica que:

- Tanto el porcentaje de estudiantes que no conocen ningún material o que no lo utilizan es mayor que el porcentaje de estudiantes que afirma lo contrario.
- Los estudiantes cuya respuesta ha sido que sí utilizan algún material para aprender a escribir y/o leer presentan la media más alta en habilidades de lectura y escritura, si se compara con el resto de las opciones de respuesta.
- Dos de los ítems incluidos en el análisis resultan estadísticamente significativos tanto para las habilidades de escritura como para las de lectura: *la competencia comunicativa es importante para la formación académica y utilizar algún material*

didáctico para aprender a escribir o leer son factores estadísticamente significativos con un $\alpha = 0,05$. Sin embargo, el hecho de conocer algún material didáctico para aprender a escribir y/o a leer no parece tener influencia en el nivel de competencia escrita o de comprensión lectora de los estudiantes.

FIGURA 4.37.—*Percepción de habilidades de expresión escrita y comprensión lectora de estudiantes y, conocimiento y utilización de material didáctico*



Fuente: elaboración propia.

Esto significa que existen evidencias suficientes para afirmar que el hecho de que el alumnado opine que la competencia comunicativa es importante para la formación académica y que utilice algún material para aprender a escribir y/o leer repercute en su nivel de competencia lectora. Igual que sucedía en el caso de las habilidades de escritura, conocer algún material didáctico para aprender a escribir y/o leer no presenta influencia significativa en el nivel de competencia lectora de los estudiantes.

TABLA 4.30.–*Prueba de independencia de medias de habilidades de expresión escrita y comprensión lectora de estudiantes, y conocimiento y utilización de material didáctico*

		PRUEBA DE LEVENE PARA LA IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS					95% INTERVALO DE CONFIANZA PARA LA DIFERENCIA	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilate- ral)	Diferen- cia de medias	Error típ. de la diferen- cia	Infe- rior	Super- ior
HEE por cono- cer algún mate- rial	Se han asumido varianzas iguales	0,16	0,69	-1,61	527	0,11	-0,082	0,051	-0,18	0,02
	No se han asumido varianzas iguales			-1,61	486,55	0,11	-0,082	0,051	-0,18	0,02
HEE por lo que utiliza	Se han asumido varianzas iguales	3,77	0,05	-3,38	319	0,00	-0,22	0,07	-0,35	-0,09
	No se han asumido varianzas iguales			-3,51	312,24	0,00	-0,22	0,06	-0,34	-0,09
HCL por cono- cer algún mate- rial	Se han asumido varianzas iguales	0,06	0,81	-0,70	528	0,49	-0,03	0,05	-0,13	0,06
	No se han asumido varianzas iguales			-0,70	489,60	0,49	-0,03	0,05	-0,13	0,06
HCL por lo que utiliza	Se han asumido varianzas iguales	4,96	0,03	-4,10	321	0,00	-0,25	0,06	-0,36	-0,13
	No se han asumido varianzas iguales			-4,23	309,42	0,00	-0,25	0,06	-0,36	-0,13

(*) HEE = habilidad en expresión escrita. HCL = habilidad en competencia lectora

Fuente: elaboración propia.

A continuación se analizan los efectos de las variables *ha tenido problemas de lectura y escritura* y *prácticas docentes que perciben de los profesores* mediante el estudio de las relaciones existentes entre dichas variables con la variable independiente, habilidades de expresión escrita (véase Tabla 4.31). Como se indicó anteriormente, al tratarse de dos variables de tipo continuo se analizan el grado de asociación existente entre ambas mediante el cálculo del Coeficiente de correlación de Pearson.

TABLA 4.31.–*Matriz de correlaciones. Habilidades de expresión escrita de estudiantes*
Correlaciones entre habilidades de expresión escrita, y problemas de competencia comunicativa y prácticas docentes que perciben de los profesores

		HEE	HA TENIDO PROBLEMAS DE LECTURA Y ESCRITURA	PRÁCTICAS DOCENTES QUE PERCIBEN DE LOS PROFESORES
HEE	Correlación de Pearson	1	–0,09*	0,37**
	Sig. (bilateral)		0,02	0,00
	N	533	533	527
	Sig. (bilateral)	0,00	0,39	0,75
	N	532	538	530
Ha tenido problemas de lectura y escritura	Correlación de Pearson	–0,09*	1	0,18**
	Sig. (bilateral)	,029		0,00
	N	533	539	531
	N	321	326	319
Prácticas docentes que perciben de los profesores	Correlación de Pearson	0,37**	0,18**	1
	Sig. (bilateral)	0,00	0,00	
	N	527	531	531

* La correlación es significativa al 0,05(bilateral)

** La correlación es significativa al 0,01 (bilateral)

Fuente: elaboración propia.

El resultado obtenido en la matriz de correlaciones muestra que no existen correlaciones muy altas entre las variables estudiadas. Como se observa se produce una correlación baja y negativa (–0,09) pero significativa, a un nivel crítico de 0,05, entre la variable habilidades de expresión escrita y el ítem *ha tenido problemas de lectura y escritura*. Sin embargo, el ítem *prácticas docentes que perciben de los profesores* presenta una correlación moderada, positiva y significativa con la variable habilidades de expresión escrita (0,37) con un nivel crítico igual al 0,01. Según estos datos, llama la atención la relación entre la percepción que tienen los estudiantes sobre las prácticas docentes de los profesores y su nivel de HEE.

Al igual que sucedía en el análisis de la HEE, los ítems incluidos en este caso presentan en general correlaciones bajas (véase Tabla 4.32). El ítem *ha tenido problemas de lectura y escritura* tiene una correlación baja, negativa y significativa (–0,64) con la variable habilidades de comprensión lectora. Frente a esto, el ítem *prácticas docentes que perciben de los profesores* correlaciona de forma positiva y moderada con la variable habilidades de comprensión lectora (0,27). Esto significa que la manera en que los estudiantes perciben las prácticas docentes empleadas por los profesores puede tener ciertos efectos en su nivel de habilidades de comprensión lectora.

TABLA 4.32.–*Matriz de correlaciones. Habilidades de comprensión lectora de estudiantes. Correlaciones entre habilidades de comprensión lectora y problemas de competencia comunicativa y prácticas docentes que perciben de los profesores*

		HCL	HA TENIDO PROBLEMAS	PRÁCTICAS DOCENTES PERCIBEN
HCL	Correlación de Pearson	1	-0,06	0,27**
	Sig. (bilateral)		0,14	0,00
	N	534	534	527
Ha tenido problemas de lectura y escritura	Correlación de Pearson	-,06	1	0,18**
	Sig. (bilateral)	0,14		0,00
	N	534	539	531
Prácticas docentes que perciben de los profesores	Correlación de Pearson	0,27**	0,17**	1
	Sig. (bilateral)	,000	0,000	
	N	527	531	531

** La correlación es significativa al 0,01 (bilateral)

Fuente: elaboración propia.

Una vez comprobada la influencia de determinados factores relacionados con los estudiantes, se pretende analizar si su percepción sobre sus habilidades de escritura y lectura están relacionadas con las prácticas empleadas por los docentes (véase Tabla 4.33 y Tabla 4.34). Para realizar este análisis se van a considerar distintas variables: variables que reflejan la opinión del propio profesorado sobre la frecuencia con que realiza determinadas prácticas docentes relacionadas con la competencia comunicativa (*prácticas docentes generales, prácticas docentes en escritura y prácticas docentes en lectura*), y una variable en la que se recoge la percepción de los estudiantes sobre las prácticas docentes relacionadas con la competencia comunicativa que sus profesores utilizan en el aula (*prácticas docentes que perciben*).

La finalidad de realizar estos dos tipos de análisis radica en conocer las diferencias existentes entre los efectos producidos por las variables mencionadas. En el primer caso, se trata de variables que pueden presentar cierto sesgo de «deseabilidad social» al recoger la opinión del profesorado sobre sus prácticas docentes. Asimismo, hay que interpretar los datos con mucha cautela en tanto que en general los profesores que respondieron a los cuestionarios no tuvieron por qué ser los profesores de los estudiantes de la muestra.

Por su parte, la variable que mide la percepción de los estudiantes sobre las prácticas docentes empleadas por sus profesores recoge la interpretación que los estudiantes hacen sobre las diferentes prácticas, pero quizá mide de forma menos sesgada esta cuestión, ya que no se ve afectada por el sesgo de «deseabilidad social» mencionado anteriormente.

TABLA 4.33.–*Matriz de correlaciones. Correlaciones entre las habilidades de escritura y lectura de estudiantes, y las prácticas docentes de los profesores*

		HEE	HCL	PRÁCTICAS DOCENTES GENERALES	PRÁCTICAS DOCENTES ESCRITURA	PRÁCTICAS DOCENTES EN LECTURA
HEE	Correlación de Pearson	1	0,65**	0,00	-0,05	0,05
	Sig. (bilateral)		0,00	0,95	0,54	0,53
	N	533	532	175	171	173
HCL	Correlación de Pearson	0,65**	1	-0,00	-0,03	0,04
	Sig. (bilateral)	0,00		0,91	0,66	0,62
	N	532	534	175	171	173
Prácticas docentes generales	Correlación de Pearson	0,00	-0,00	1	0,58**	0,43**
	Sig. (bilateral)	0,95	0,91		0,00	0,00
	N	175	175	179	174	176
Prácticas docentes en escritura	Correlación de Pearson	-0,05	-0,03	0,58**	1	0,69**
	Sig. (bilateral)	0,54	0,66	0,00		0,00
	N	171	171	174	175	175
Prácticas docentes en lectura	Correlación de Pearson	0,05	0,04	0,43**	0,65**	1
	Sig. (bilateral)	0,53	0,62	0,00	0,00	
	N	173	173	176	175	177

** La correlación es significativa al 0,01 (bilateral)

Fuente: elaboración propia.

En el caso las variables que miden la opinión de los profesores sobre las prácticas docentes empleadas, el resultado obtenido indica que no existen correlaciones significativas entre el nivel de habilidad comunicativa de los estudiantes, sea en competencia escrita o lectora, y las prácticas docentes empleadas por el profesorado destinadas a la formación de los estudiantes en dicha habilidad.

Sin embargo, el análisis realizado entre la variable que recoge cómo los estudiantes perciben las prácticas docentes de sus profesores y las habilidades comunicativas que los estudiantes presentan en escritura y en lectura, pone de manifiesto que dichas variables correlacionan positiva y significativamente, aunque de forma moderada. Así, el coeficiente de correlación entre la variable *prácticas docentes que perciben de los profesores* y *habilidades de expresión escrita* es igual a 0,37, lo que supone que a medida que aumenta la percepción de los estudiantes sobre las prácticas docentes de los profesores, aumenta la percepción que los propios estudiantes tienen sobre sus habilidades de expresión escrita. Esta misma relación, pero con carácter más moderado (0,27) se observa entre la percepción de los estudiantes sobre las prácticas docentes y su nivel de percepción sobre sus habilidades de lectura (véase Tabla 4.34).

TABLA 4.34.–*Matriz de correlaciones. Correlación entre percepción de habilidades comunicativas de estudiantes y prácticas docentes de alfabetización académica que perciben de sus profesores*

		PRÁCTICAS DOCENTES PERCIBEN	HEE	HCL
Prácticas docentes que perciben de los profesores	Correlación de Pearson	1	0,37**	0,27**
	Sig. (bilateral)		0,00	0,00
	N	531	527	527
HEE	Correlación de Pearson	0,37**	1	0,65**
	Sig. (bilateral)	0,00		0,00
	N	527	533	532
HCL	Correlación de Pearson	0,27**	0,65**	1
	Sig. (bilateral)	0,00	0,00	
	N	527	532	534

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Fuente: elaboración propia.

4.5.2. Factores relacionados con las habilidades comunicativas fomentadas por los profesores

En este apartado se analiza la posible influencia de un conjunto de ítems relacionados con la opinión del profesorado sobre la adquisición y la importancia de la competencia comunicativa. Los ítems incluidos en el análisis pertenecen a la pregunta 16 del cuestionario de profesores (véase Tabla 2.6), y son los que se detallan a continuación:

- Ítem 16.0. *Enfoque de enseñanza basado en el desarrollo de las competencias se debe emplear en la enseñanza universitaria.*
- Ítem 16.14. *El EEES y su implantación constituyen una oportunidad para el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura en los alumnos universitarios.* En el caso de este ítem solo se ha medido la opinión de los profesores españoles.
- Ítem 16.6. *Para ingresar en una comunidad determinada, además de sus usos y costumbres, hay que conocer la forma que la comunidad tiene de comunicarse.*
- Ítem 16.13. *Conocer una disciplina implica conocer sus formas de leer y escribir.*
- Ítem 16.1. *La competencia comunicativa es importante para el desarrollo académico.*
- Ítem 16.12. *La competencia de lectura y escritura es importante para usted en la enseñanza de su disciplina.*

Del mismo modo que en el apartado anterior, con el fin facilitar la comparación, las variables originales se han transformado a dicotómicas, de tal modo que los valores de las variables originales 1 = «totalmente en desacuerdo», 2 = «bastante en desacuerdo» y 3 = «en desacuerdo» se han recogido dentro de las nuevas variables como 0 = «desacuerdo», y los valores 4 = «de acuerdo», 5 = «bastante de acuerdo» y 6 = «totalmente de acuerdo» se han recogido en el valor 1 = «acuerdo» en las nuevas variables.

En la Figura 4.38 y en la Tabla 4.35 se presentan los porcentajes de «acuerdo» y «desacuerdo» respecto a cada uno de los ítems analizados y las medias de prácticas docentes relacionadas con la escritura y con la lectura vinculadas a cada una de las opiniones.

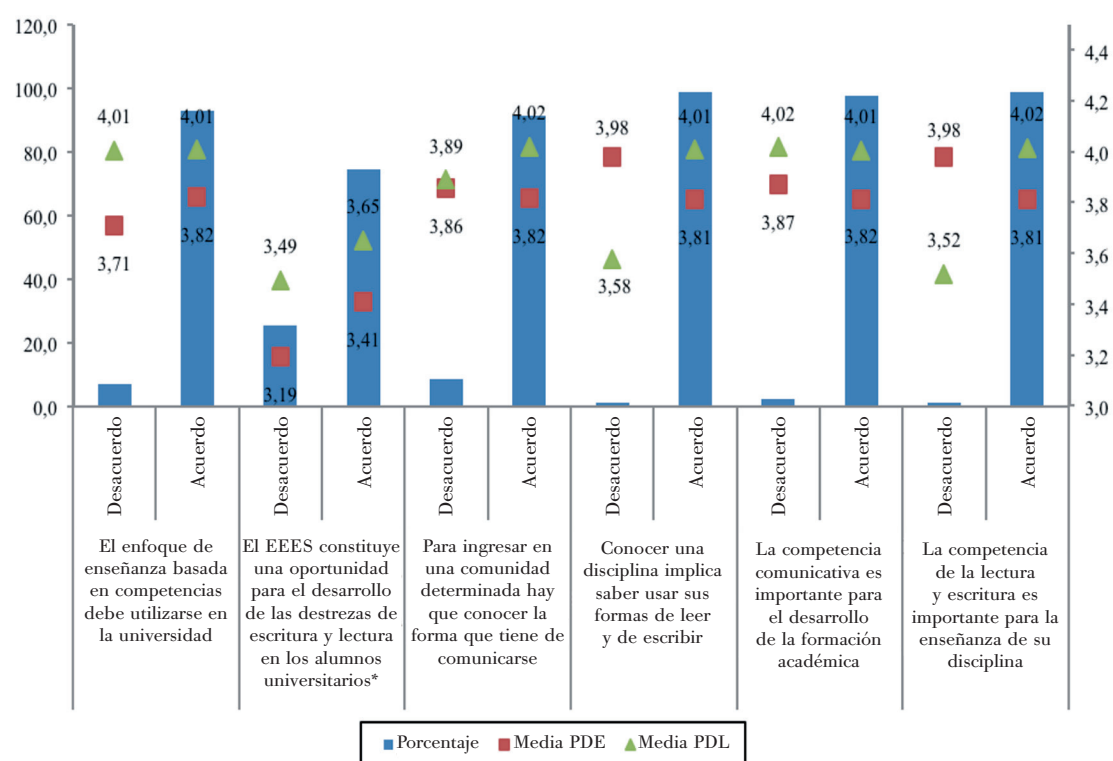
El análisis del grado de acuerdo o desacuerdo sobre los diferentes ítems muestra que en general la mayor parte de los profesores presenta una opinión favorable sobre todos los ítems. Sobre este aspecto, cabe señalar que el único ítem en los que el grado de desacuerdo alcanza un porcentaje mayor (25,58%) es *el EEES y su implantación constituye una oportunidad para el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura en los estudiantes universitarios*. Los resultados de este ítem solo incluyen la opinión de profesores españoles, ya que el resto de profesores entrevistados no son europeos y por tanto esta cuestión no les afecta.

En el caso de las prácticas docentes de escritura (PDE), a la vista de los resultados, no se puede concluir que presentar una opinión favorable hacia los ítems incluidos en el análisis esté relacionado con un mayor nivel de PDE. Por ejemplo, en el caso del ítem *el enfoque de enseñanza basado en competencias debe utilizarse en la universidad*, los profesores que sí afirman estar de acuerdo presentan una media de PDE mayor que los que están en desacuerdo. Sin embargo, en el caso del ítem *conocer una disciplina implica conocer sus*

formas de leer y escribir sucede lo contrario: los profesores que están de acuerdo con este ítem alcanzan una media de PDE menor que los que están en contra.

Por otro lado, en cuanto a las medias de prácticas docentes de lectura (PDL) obtenidas, se observa que con carácter general, cuando la opinión hacia el ítem es favorable, la media obtenida es más alta. Este es el caso de los ítems: a) *el EEES y su implantación constituye una oportunidad para el desarrollo de las destrezas de la lectura y escritura en los alumnos universitarios*, b) *para ingresar en una comunidad determinada, además de sus usos y costumbres, hay que conocer la forma que la comunidad tiene de comunicarse*, y c) *la competencia de lectura y escritura es importante para la enseñanza de su disciplina*. En el ítem *el enfoque de enseñanza basado en el desarrollo de las competencias debe utilizarse en la universidad* las medias alcanzadas son idénticas y finalmente, en el caso del ítem *la competencia comunicativa es importante para el desarrollo de la formación académica*, los profesores que manifiestan su desacuerdo con estas proposiciones alcanzan puntuaciones medias ligeramente superiores en cuanto al nivel de prácticas docentes relacionadas con la lectura que los que se muestran de acuerdo con ellas.

FIGURA 4.38.—Prácticas docentes en escritura y en lectura del profesorado según su opinión sobre diferentes ítems relacionados con la adquisición de la competencia comunicativa



* Solo se incluye la opinión de los profesores españoles.

Fuente: elaboración propia.

TABLA 4.35.–*Prácticas docentes en escritura y en lectura del profesorado según su opinión sobre diferentes ítems relacionados con la adquisición de la competencia comunicativa*

		PORCENTAJE	MEDIA PDE	MEDIA PDL
El enfoque de enseñanza basada en competencias debe utilizarse en la universidad	Desacuerdo	7,02	3,71	4,01
	Acuerdo	92,98	3,82	4,01
El EEES constituye una oportunidad para el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura en los alumnos universitarios*	Desacuerdo	25,58	3,19	3,49
	Acuerdo	74,42	3,41	3,65
Para ingresar en una comunidad determinada hay que conocer la forma que tiene de comunicarse	Desacuerdo	8,72	3,86	3,89
	Acuerdo	91,28	3,82	4,02
Conocer una disciplina implica saber usar sus formas de leer y de escribir	Desacuerdo	1,16	3,98	3,58
	Acuerdo	98,84	3,81	4,01
La competencia comunicativa es importante para el desarrollo de la formación académica	Desacuerdo	2,31	3,87	4,02
	Acuerdo	97,69	3,82	4,01
La competencia de la lectura y escritura es importante para la enseñanza de su disciplina	Desacuerdo	1,16	3,98	3,52
	Acuerdo	98,84	3,81	4,02

* Solo se incluye la opinión de los profesores españoles.

Fuente: elaboración propia.

Para contrastar las prácticas docentes de escritura y lectura con cada uno de los ítems tratados, se lleva a cabo un contraste de hipótesis aplicando la Prueba T de independencia de medias. Según se recoge en los Anexos 4.19 y 4.20, se puede afirmar que ninguno de los resultados hallados es estadísticamente significativo al 95% de nivel de confianza. Por tanto, cabe concluir que los resultados presentados se relacionan únicamente con las características de la muestra de estudio.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

Arrojemos ahora una mirada al desarrollo del sistema teórico y prestemos una especial atención a las relaciones entre el contenido de la teoría y el conjunto de los hechos empíricos.

Sobre el método de la Física Teórica, Albert Einstein

5

Este último capítulo de la tesis tiene como objetivo principal exponer las principales reflexiones y conclusiones a partir de los resultados obtenidos en los capítulos anteriores. En este sentido, además de ofrecer una somera recapitulación integradora de los datos fruto de los dos estudios, el comparado y el cuantitativo, se establecen referencias a la fundamentación teórica para poderlos comprender e interpretar. Se considera que el estudio comparado ha arrojado, ya en la fase sintética de yuxtaposición y comparación, una serie de resultados que pueden convertirse en argumentos que justifiquen algunos de los datos del estudio cuantitativo. En todo caso, si bien no siempre se ha podido establecer esa relación directa, el estudio comparado destila una serie de factores que cuanto menos orientan la interpretación de las políticas e iniciativas de alfabetización académica de los países iberoamericanos contemplados y, sin duda, sugieren junto con los del estudio cuantitativo orientaciones para la interpretación y nuevas preguntas pendientes de respuesta. Preguntas, interprétense como retóricas, que invitan a ser respondidas a través de una serie de recomendaciones que –junto con otras ya existentes que también se mostrarán– tienen como objetivo fomentar una política de alfabetización en las instituciones universitarias.

Para concluir, se hará una recapitulación de las principales limitaciones de la investigación realizada. Tales limitaciones atañen a los dos estudios. Se entiende que estas, en general, pueden constituir una oportunidad para desarrollar nuevas investigaciones relacionadas con diferentes aspectos vinculados con la alfabetización académica, por lo que se presentarán conjuntas.

5.1. REFLEXIÓN INTEGRADORA DE LOS RESULTADOS: CONCLUSIONES FINALES

A continuación, se presenta una reflexión integradora de los resultados que tiene como objetivo exponer las conclusiones finales de la investigación. Esta reflexión, a par-

tir del estudio comparado y el cuantitativo, se ha dividido en tres apartados. El primer apartado está centrado en los estudiantes y la alfabetización académica, el segundo en los profesores y el tercero gira en torno a los efectos del país. Si bien en los dos primeros apartados la asociación entre un estudio y otro es tenida en cuenta, es en este último en donde cobra más relevancia.

5.1.1. Estudiantes y alfabetización académica

En este apartado de conclusiones se interpretan los resultados correspondientes a los diferentes aspectos tenidos en cuenta, que han sido las opiniones que tienen los estudiantes sobre *la competencia comunicativa, la formación recibida en alfabetización académica, las prácticas docentes de sus profesores* y su percepción sobre sus *habilidades comunicativas de lectura y escritura*.

En cuanto a la *opinión sobre la competencia comunicativa*, hay que llamar la atención sobre la gran importancia que los estudiantes otorgan a esta tanto en su formación académica como en su posterior desarrollo profesional. En este sentido, los estudiantes que estaban, en general, de acuerdo con estas ideas sumaban un total del 96,11% y 96,13%, respectivamente. Quizá sea más llamativo el dato de aquellos estudiantes que están totalmente de acuerdo con ello, pues suman un 58,04% y un 59,41%, también respectivamente. En concreto, los resultados sobre el grado de importancia que tiene esta competencia para el trabajo posterior son coherentes con los datos que se ofrecen en el proyecto Tuning América Latina (véase 1.1.4.3) pues, en este estudio, de un total de 27, la competencia comunicativa ocupa el séptimo lugar, y supera la media de todas las competencias analizadas.

La relevancia de dicha competencia se podría asociar a las dificultades en torno a las destrezas comunicativas que admiten haber tenido los estudiantes antes de empezar los estudios y durante los mismos. Alrededor del 50% afirma haber encontrado problemas, si bien, estos han aumentado levemente en la universidad. Esto pone de manifiesto la complejidad de ingresar en una comunidad discursiva determinada como la académica. Asimismo, corrobora la idea de que la alfabetización es un proceso siempre en desarrollo permanente, pues se supone que si los estudiantes tienen problemas antes de ingresar, esto no se debe a que hayan perdido algo que deberían haber adquirido sino que han de adecuarse a nuevas situaciones. En este sentido, poco más de la mitad de los encuestados opina que la universidad no tiene que solucionar esos problemas. Esta afirmación ha de contemplarse bajo un matiz interesante: el porcentaje de estudiantes que ve en la universidad un agente para solucionar los nuevos problemas aumenta levemente. Estos datos ponen de manifiesto, asimismo, que en

torno a la mitad de los estudiantes estaría de acuerdo con un modelo de asignatura remedial y que una cifra superior vería bien iniciativas que respondieran a las nuevas dificultades presentadas. No obstante, esta aseveración cobrará más fuerza a partir de las conclusiones posteriores.

La segunda dimensión analizada en el estudio cuantitativo de los estudiantes es la *formación en alfabetización académica*. Valga señalar que en el cuestionario se especificó el significado de un concepto con el que quizá no estuvieran familiarizados, y que también se definió el término de competencia comunicativa. Los estudiantes mostraron su opinión sobre aspectos relacionados con la existencia de centros de escritura, la formación recibida en alfabetización académica, el grado de necesidad de dicha formación, los materiales para la lectura y la escritura que utilizaban y la función que debe desempeñar la universidad. Se puede concluir que existe un alto grado de desconocimiento por parte de los estudiantes de los centros de escritura, alrededor de un 70% no los conocen. Esto plantea una situación grave, sobre todo en aquellos casos de la muestra en los que sí hay centros de escritura; y pone de manifiesto la repercusión de los mismos, si bien, a la luz del estudio comparado, se puede tener en consideración el hecho de que algunos centros de escritura pertenezcan a departamentos, cátedras o facultades con las que no tienen relación los estudiantes que respondieron al cuestionario. Al respecto, casi una de cada tres universidades cuyos estudiantes participaron tiene un centro de escritura. Se considera que este dato no es estadísticamente significativo, pues las vías de acceso a los estudiantes fue en ocasiones a través de profesores que tenían contacto con estos centros. La ratio de casi un centro de escritura por cada tres universidades, evidentemente, no responde a la realidad de las instituciones de educación superior iberoamericana; pero sí bien podría coincidir con las de algún país europeo o las de los Estados Unidos.

En cuanto a la formación en alfabetización académica, un 70% de los estudiantes afirma no haberla recibido nunca. La forma prioritaria de recibir la formación es a través de asignaturas obligatorias, como las analizadas en el Capítulo 3, un 23,45% de los estudiantes las cursa; si bien, solo un 3,30% recibe esta formación en el posgrado. Esto pone de manifiesto el hecho de que, en general, predomina la iniciativa basada en asignaturas de escritura académica que se pueden considerar de carácter remedial frente a otros tipos de iniciativas, como las vistas en el Capítulo 3. Al respecto, hay que señalar el contraste que hay entre este porcentaje del 23,45% que arroja el estudio cuantitativo y el obtenido en el estudio comparado –a partir del análisis de la presencia de las asignaturas de escritura académica en los planes de estudios de universidades de los seis países–, que alcanzaba una media total del 60%. Esto, probablemente, se deba a que un porcentaje considerable de la muestra de estudiantes estaba constituido por los de las universidades españolas, en donde este tipo de asignaturas es muy

poco frecuente. Además, tan solo un 9% de los estudiantes ha recibido formación en alfabetización académica de una manera diferente a la de las asignaturas obligatorias o alguna optativa.

Con relación al tipo de formación recibida en los centros de escritura, aquellos estudiantes que los conocen han recibido tanto asesoramiento puntual a través, por ejemplo, de tutorías, como formación continuada, hasta un 85% de esos estudiantes. Esto significa que aquellos estudiantes con conocimiento de los centros no solo los utilizan sino que lo hacen en más de una ocasión o de forma continuada. ¿Acaso no podría esto ser indicio de una buena labor por parte de los centros a donde acuden los estudiantes porque encuentran utilidad en los mismos?

El dato más relevante de esta dimensión es el relacionado con el grado de necesidad de formación en alfabetización académica puesto que solo el 2,5% de la muestra afirma no tener ninguna necesidad. Es decir, tres cuartas partes de los estudiantes universitarios sienten que deben recibir formación para aprender a leer y a escribir los géneros discursivos propios de la comunidad académica, entre otros aspectos. Por último, con relación al material didáctico para desarrollar la competencia comunicativa en la universidad, llama la atención que poco menos del 45% de los estudiantes lo conocen y tan solo un 24% lo utilizan. En cuanto al uso, es notoria la poca frecuencia con la que los estudiantes utilizan gramáticas y diccionarios a la hora de leer y escribir textos académicos, lo que contrasta con la afirmación que hacen en relación con las estrategias de lectura y escritura que se comentarán más adelante. Asimismo, no es usual obtener documentos para mejorar las destrezas discursivas escritas a través de internet, pues solo un 2,5% de los estudiantes se decantan por esta opción, frente al 15% que opta por utilizar manuales teóricos o prácticos de lectura y escritura académica.

La demanda que los estudiantes hacen a las instituciones de educación superior para dar respuesta a esas necesidades de formación que han manifestado alcanza un 70%, si bien, la gran mayoría del alumnado universitario –hasta un 92%– considera que las habilidades de lectura y escritura se han de haber obtenido antes de ingresar en la universidad. Esto da cuenta de dos aspectos. En primer lugar, los estudiantes durante la educación obligatoria no han percibido la alfabetización como un proceso, más bien al contrario, la idea que se ha transmitido es que esta es un producto que se ha de adquirir en esa etapa y que una vez concluida la misma tienen que estar en posesión de unos conocimientos que se aplicarán indistintamente en cualquier situación de la vida. En segundo lugar, sugiere la necesidad de transmitir a los estudiantes que recién ingresan en la universidad la idea de que se enfrentarán a unas prácticas discursivas diferentes con las que seguramente no estén familiarizados.

Los resultados obtenidos a través de los indicadores de la dimensión de *prácticas docentes de alfabetización académica* ponen de relieve varios aspectos destacables. En primer lugar, se puede afirmar que los estudiantes consideran que sus profesores apenas retroalimentan los textos que ellos escriben con independencia de que sea en un examen o un trabajo. Esto, junto con el hecho de no corregir los trabajos en público ni fomentar la escritura de los trabajos una vez corregidos en un primer momento, muestra cómo la enseñanza no gira en torno a la evaluación, o expresado con más concreción, la evaluación a través de la escritura no se pone al servicio de la enseñanza. Los datos de nuestro estudio sobre la retroalimentación percibida por los estudiantes son inferiores a los que se muestran en otros (Gutiérrez-Rodríguez y Flórez, 2011). No obstante, en ambos casos se corrobora que no son prácticas extendidas, pese a que –como se mostró en el Capítulo 1– la retroalimentación y la reescritura son acciones fundamentales para la enseñanza de la escritura en la universidad. Asimismo, más de la mitad de los estudiantes perciben que el profesor no les facilita textos similares a los que les demanda ni reciben un seguimiento de los mismos. Esta circunstancia se puede asociar a un predominio de actividades basadas en la lectura y la escritura caracterizadas por una comunicación unidireccional del profesor al estudiante. Con relación a esta dimensión, además, el indicador sobre los tipos de preguntas muestra que predominan aquellas en las que los estudiantes tienen que relacionar ideas y reproducir contenidos frente a aquellas en las que tienen que aportar argumentos, si bien la escasa diferencia en las medias no permite afirmar con rotundidad que destaquen unos tipos de texto frente a otros, como han mostrado otros estudios.

La cuarta y última dimensión abordada en el caso de los estudiantes es la que hace referencia a la percepción sobre sus propias *habilidades de lectura y escritura*. A partir de la suma del valor promedio de todas las variables que miden la percepción sobre cada una de las estrategias de lectura y escritura expuestas, se construyó un indicador que diera cuenta de todas. De esta manera, se ha podido mostrar cómo los estudiantes tienen, en general, una notable percepción sobre su desempeño en la lectura y la escritura, pues, sobre una escala de 5, la puntuación media fue de 3,65 en escritura y 3,63 en lectura.

Al atender a la puntuación media del uso de los procesos de escritura o composición de textos, apartado en el que se han contemplado las situaciones de comunicación, la planificación, la redacción y la revisión, se puede observar que la media general no es alta. Supera la mitad en una escala de 0 a 1 en todos los procesos, siendo el de planificación el que obtiene una puntuación más alta (0,63) seguido de la revisión (0,59), tener en cuenta la situación de comunicación (0,58) y la redacción (0,56). La coincidencia de puntuaciones medias en cada uno de estos procesos da cuenta de una distribución homogénea de las estrategias de escritura, si bien corrobora estudios

previos en los que se muestra que se usan poco. Así, por ejemplo, la percepción de los estudiantes sobre las estrategias que ponen en marcha en el análisis de la situación de comunicación coincide con otros estudios (Errázuriz, 2011; Figueroa y Simón, 2007) que muestran que no se tiene en cuenta ni el conocimiento del contexto, ni el análisis de la situación de comunicación –manifestado en estrategias como la formulación del objetivo, la consideración de las características del lector o la reflexión sobre lo que se va a escribir. Asimismo, el hecho, concretamente, de que en la fase de planificación los estudiantes de la muestra de este estudio reflexionen más sobre lo que se quiere decir frente a la importancia dada a trazar un esquema de redacción es coherente con que den más importancia al contenido en la planificación que a la estructura del texto que van a componer (Figueroa y Simón, 2011).

Los datos y coincidencias anteriores ponen de manifiesto algunas cuestiones relevantes. En primer lugar, al no tener en cuenta todas estas estrategias relacionadas con la escritura, los estudiantes que respondieron a los cuestionarios tienen más características propias de los escritores inexpertos que de los expertos (Cassany, 1999). En este sentido, la experticia en la escritura no está tan relacionada con los géneros discursivos académicos como con los procesos de composición de textos; es decir, tener dificultades, por ejemplo, a la hora de escribir un ensayo o una reseña es esperable, pero la ausencia de una dinámica que ponga en marcha las diferentes habilidades no lo es. Esto indica que los estudiantes ingresan en la universidad sin haber asimilado con eficiencia los procesos de composición, pues no se sirven de la capacidad de disponer de las estrategias necesarias para conseguir el efecto deseado en sus textos. Es más, los estudiantes manifiestan que apenas formulan el objetivo de los textos (0,38 sobre 1) y que tampoco saben comparar sus textos producidos con la idea previa (0,47 sobre 1).

Entonces, ¿cómo consiguen tener éxito si así fuera con sus textos? Al respecto habría que matizar dos cuestiones que no por obvias son menos pertinentes: los estudiantes escriben peor de lo que podrían, si fueran más conscientes de las habilidades que han de poner en marcha a la hora de escribir. Por otro lado –con independencia de aquellos casos de estudiantes en que las dificultades de lectura y escritura influyan en su deserción–, si los estudiantes continúan sus estudios y superan asignaturas que tienen como requisito escribir textos, estos no exigen un uso tan sofisticado de las estrategias de escritura como otros. ¿Cuáles son estos textos? Aquellos en los que se reproducen los contenidos. Al exponer de forma literal ideas que aparecen en otros textos, como escritor, el estudiante puede permitirse no tener que atender a la estructura pues esta viene dada. Asimismo, el objetivo ya no es aportar una idea nueva sino asegurarse de que se transmite con exactitud la ya dada, convenida o aquella que va a ser más valorada por quien leerá –y probablemente evaluará– su texto. ¿Para qué planificar, entonces? ¿Por qué reflexionar previamente, por ejemplo, en un examen si se va a valorar más lo que

han dicho otros? Estas preguntas no pretenden una asociación entre la percepción de los estudiantes sobre sus estrategias de escritura y unos textos que priman la reproducción. Pero es difícil no afirmar que estos textos, que abundan en los niveles de educación previos a los universitarios, también están presentes –aunque no sería lo deseable– en la educación superior; al margen de que también se haya constatado que los estudiantes encuentran muchas dificultades a la hora de escribir otros textos, como los argumentativos, en los que han de reflejar sus ideas e interrelacionar las de otros (López y Padilla, 2011; Villardón *et al.*, 2008).

En cuanto a la estrategias de lectura, los resultados mostraron que el enfoque de lectura que los estudiantes menos perciben que ponen en práctica es el lingüístico (0,51 sobre 1), frente al enfoque psicolingüístico y el sociocultural, siendo el primero de estos el que ha obtenido una puntuación media más alta, 0,65 y 0,57 sobre 1, respectivamente. Al igual que en las estrategias de escritura, en las de lectura, la puntuación media está lejos de ser notable o alta. Los mismos estudiantes afirman que ponen en marcha tales estrategias solo de vez en cuando. Así, algunas de las estrategias más relevantes como *leer entre líneas* o *reconocer la intención del autor del texto* no son muy frecuentes. ¿Cómo, de esta manera, percibirán lo que se sugiere diciendo y por qué se dice? ¿Acaso no es necesario percibir unos textos siempre condicionados por los miembros de una comunidad discursiva en las diferentes disciplinas? Si los estudiantes reconocen que ponen tan poco en práctica estrategias tan imprescindibles para la comprensión de los textos, ¿comprenden, entonces, todo lo que leen? Parece que la respuesta obvia coincide con aquellos estudios que mostraban la dificultad a la hora de comprender los textos (Calderón y Quijano, 2010; González Moreyra, 1998).

En cuanto a los efectos de la formación en alfabetización académica, en general, se puede afirmar que los estudiantes que han acudido a un centro de escritura tienen una percepción de sus habilidades lectoras y escritoras mayor que aquellos que han recibido formación de otra manera; si bien, tanto unos como otros consideran que tienen una mayor frecuencia de uso de estrategias comunicativas que quienes afirman no haber recibido formación. Pese a que, en este caso, las diferencias no son estadísticamente significativas, se puede afirmar que estos centros podrían ser una iniciativa útil para desarrollar las destrezas comunicativas de los estudiantes.

Otros de los aspectos a los que se atendió es a los factores que se pueden relacionar con la formación en alfabetización académica en los estudiantes y profesores. En cuanto a los primeros, fueron estadísticamente significativos –además del país de residencia– el nivel de estudios, la existencia de un centro de escritura, el grado de necesidad de la formación y el uso de material educativo. Por el contrario, no resultaron significativos otros factores como el sexo, la edad, los estudios universitarios previos, la

calificación media de Bachillerato y la opinión sobre la importancia de la competencia comunicativa en la universidad y para el posterior desarrollo profesional.

De estos resultados se puede concluir que, efectivamente, pese a que los estudiantes tienen un grado de necesidad de formación considerable, cuanto más tiempo están en la universidad, más sienten que han recibido formación. Es decir, pese a que la formación sea, según ellos, insuficiente, a mayor tiempo en la universidad, más alfabetización académica, lo que reafirma la idea de alfabetización académica como «proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica» (Carlino, 2005a, p. 14). Asimismo, los resultados permiten concluir que la existencia de centros de escritura está asociada directamente con la formación que reciben los estudiantes, y que usar material educativo sobre lectura y escritura académica ayuda a recibir formación en este sentido. Esto sugiere que se lleven a cabo iniciativas consistentes en la elaboración de recursos para desarrollar la competencia comunicativa.

En cuanto a las correlaciones que no han resultado significativas, permiten afirmar que las iniciativas de formación que se lleven a cabo se pueden realizar con independencia del sexo, la edad y los estudios universitarios previos si los hubiere. Esta última circunstancia pone de manifiesto la necesidad de continuar formando a los estudiantes que continúen sus estudios y realicen posgrado. Asimismo, no se estableció una correlación significativa entre la formación recibida y la calificación media obtenida antes de ingresar en la universidad, lo que se puede relacionar con el hecho de que las calificaciones positivas obtenidas en educación secundaria no constituyen una prueba que permita afirmar con contundencia el buen dominio de la competencia comunicativa, como se expuso en el Capítulo 1; y que, por tanto, la formación en la universidad es necesaria.

En otro orden, y para finalizar la exposición de conclusiones a partir de los resultados, en el caso de los estudiantes, hay que señalar que también se atendió a aquellos factores que se podrían relacionar con las habilidades de lectura y escritura percibidas por ellos. En este caso, son significativas la importancia que le otorgan a la competencia comunicativa, usar material didáctico –y no solo conocerlo– haber tenido problemas relacionados con el tema y las prácticas que perciben de sus profesores. Así pues, estos datos permiten afirmar que es necesario fomentar en los estudiantes la toma de conciencia de la relevancia de la comunicación en la universidad y después de la misma. Asimismo, se deduce que toda iniciativa, de nuevo, a favor de crear recursos en la universidad para que los estudiantes lean y escriban mejor hará que estos, en la medida que los usen, se perciban más competentes como lectores y escritores. Además, habrá que focalizar la atención en aquellos estudiantes que afirmen tener problemas de competencia comunicativa, pues al ser la correlación significativa y negativa, son estos los que menos competentes se sienten. Por último, definitivamente, aquellos estudiantes

que consideran que sus profesores retroalimentan, revisan y corrigen más sus textos, son aquellos que también más competentes se sienten, lo que incentiva –más si cabe– fomentar la formación del profesorado al respecto.

5.1.2. Profesores y alfabetización académica

A continuación se exponen las conclusiones correspondientes con las diferentes dimensiones estudiadas en los profesores: *opinión sobre la competencia comunicativa, formación en alfabetización académica y prácticas docentes de alfabetización académica*. También, ahora, se tendrán en cuenta los elementos con los que correlacionan.

Con relación a la *opinión sobre la competencia comunicativa*, en el caso de los profesores se atendió a cinco indicadores que eran el paradigma por competencias (también llamado durante la tesis modelo competencial) y la comunidad discursiva, además de aquellos que coincidían con los de los estudiantes: la relevancia de dicha competencia, sus dificultades y la función que ha de desempeñar la universidad al respecto.

El primer indicador sugiere que los profesores están a favor del modelo competencial en la universidad, hasta un 92,65% lo considera positivo; y, de hecho, del total de la muestra, el 50% está totalmente de acuerdo con este enfoque. Como se mostró en el Capítulo 1, la presencia del modelo competencial en la educación superior iberoamericana cada vez es mayor, y buena cuenta daban de ello el interés manifiesto de crear el Espacio Común de Educación Superior ALCUE y el Espacio Iberoamericano del Conocimiento, que son coherentes y compatibles con el Espacio Europeo de Educación Superior. Se puede afirmar, entonces, que este grado de apoyo facilitará la puesta en práctica de políticas que promuevan dicho modelo.

No obstante, conscientes de que España –como miembro también del Espacio Europeo de Educación Superior– ya ha recorrido en los últimos años un camino en el que el enfoque competencial es un eje en torno al cual gira la enseñanza universitaria –desde, al menos, la perspectiva legislativa–, se consideró oportuno preguntar a los profesores españoles si consideraban que el nuevo espacio constituía una oportunidad para el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura en los estudiantes universitarios. Pues bien, al igual que en el ítem anterior, en este el resultado también fue positivo: un 75% de los profesores está de acuerdo con esta posibilidad. Sin embargo, el grado de aquellos que están totalmente de acuerdo con ello es inferior que en la pregunta anterior (un 28%); y sobre todo, aumenta considerablemente el porcentaje de aquellos profesores que no están de acuerdo con la idea presentada (25%). Este hecho parece sugerir que pese a que el modelo competencial esté vigente en el caso de España, existe cierto

escepticismo por parte del profesorado a la hora de considerar que se pueda llevar a cabo el desarrollo, en este caso, de una competencia concreta como es la comunicativa. Dicho escepticismo podría indicar que existe cierta dificultad para desarrollar la comunicación en los estudiantes. ¿Qué genera tal dificultad? ¿Se podría generalizar esta al resto de competencias clave?

Por otro lado, en relación con las ideas de los profesores sobre la comunidad discursiva de la que forman parte, más del 90% de los mismos está de acuerdo con que ingresar en una comunidad determinada implica conocer la formas de comunicación de dicho ámbito, así como con la idea de que conocer una disciplina conlleva saber usar sus formas de leer y de escribir. Era esperable que el 98% de los encuestados estuvieran de acuerdo con la última afirmación, y que de toda la muestra casi un 60% se mostrará totalmente de acuerdo. Esto supondría que los profesores, en la medida en que son en parte responsables de que sus estudiantes se familiaricen con las disciplinas que imparten, llevasen a cabo actividades que supusieran el desempeño de estrategias vinculadas a esas formas de leer y de escribir particulares. O, al menos, que aceptaran algún tipo de formación o la sugerencia para poner en práctica iniciativas coherentes con su afirmación.

En cuanto a la importancia dada a la competencia comunicativa tanto en la universidad como en el posterior mundo profesional, los resultados de los profesores coinciden con los de los estudiantes: hasta un 98% de los primeros considera que es una competencia imprescindible. Estos resultados son coherentes con las otras afirmaciones sobre la importancia que le otorgan a la competencia comunicativa como herramienta epistémica y en la enseñanza de las disciplinas que imparten; en este último ítem un total del 99% de los profesores encuestados está de acuerdo. No obstante, los mismos profesores afirman que alrededor del 95% de sus estudiantes tiene problemas de competencia comunicativa y está de acuerdo con que la universidad atienda a esas dificultades (85%). De estos resultados se puede desprender la idea de que los profesores aceptarían iniciativas que abordaran tal déficit. Al respecto, hay que señalar que los datos se pueden equiparar con los del proyecto Tuning América Latina en el que la capacidad de comunicación oral y escrita tenía una importancia de 3,67 sobre 5 para los profesores; y, asimismo, se mostraba cómo el grado de realización de dicha competencia como resultado de haber cursado una carrera universitaria es bajo (2,6 sobre 5). La confluencia de los datos de un estudio y otro muestra cómo los profesores no solo opinan que los estudiantes que ingresan lo hacen con dificultades de comunicación importantes sino también que cuando egresan dichas dificultades continúan. Esto contrasta con la poca frecuencia con la que llevan a cabo iniciativas que pudieran mejorar estas dificultades, como se expondrá más adelante. Esto podría hacer pensar que los profesores universitarios consideran que el desarrollo de la competencia comunicativa de sus estudiantes

no ha de atenderse en las disciplinas que imparten sino que ha de estar a cargo de especialistas. ¿Cómo se explicaría entonces que fomentaran un modelo competencial en el que hay una serie de competencias clave cuyo desarrollo ha de ser transversal? Con independencia de la respuesta, los profesores (un 85%) están a favor de que la universidad se haga cargo de tales deficiencias.

La segunda dimensión analizada en los profesores es su *formación en alfabetización académica*, entendida esta como la formación que han recibido para desarrollar la competencia comunicativa en sus estudiantes. Al respecto, se plantearon una serie de indicadores como la existencia de un centro de escritura, su formación, el grado de necesidad de dicha formación y la función que ha de desempeñar la universidad. Los altos porcentajes relacionados con el conocimiento de un centro de escritura, su vinculación al mismo, el hecho de haber recibido formación y las diferencias en los tipos de formación solo se pueden explicar si se tiene en cuenta que un porcentaje alto de la muestra de profesores, casi un 70%, pertenece a carreras de Educación, Lingüística y Psicología, es decir, de aquellas disciplinas en las que más interés se ha mostrado por la alfabetización académica como objeto de estudio. No hay que olvidar que, además, en el caso de los profesores, el muestreo fue no probabilístico intencional, es decir, a través del contacto con profesores universitarios que tenían debilidad por el tema. En todo caso, hay que señalar que el 57% de los profesores no ha recibido ningún tipo de formación para desarrollar la competencia comunicativa de sus estudiantes. Este dato, con independencia del sesgo comentado que no haría más que aumentar el porcentaje, sugiere la necesidad de poner en práctica iniciativas para que los profesores se formen en este aspecto y, hasta cierto punto, cuestiona si se ha recibido formación para que el modelo competencial se lleve a cabo de una manera eficaz. De hecho, es el mismo profesorado quien demanda tal formación al mostrar un grado de necesidad de la misma, en el caso de la formación para desarrollar la competencia comunicativa, de 4 sobre 6, lo que interpretado en un escala de menor a mayor acuerdo, como la utilizada en muchas preguntas del cuestionario, se podría equiparar prácticamente con la categoría «bastante de acuerdo».

Por otro lado, y relacionado también con la función que la universidad ha de desempeñar para desarrollar la alfabetización académica de los estudiantes, los profesores consideran que sus estudiantes no solo deben recibir formación sobre cómo se lee y escribe en la universidad y durante la misma, también se muestran a favor de que se evalúe la competencia comunicativa durante la universidad (90%) y al finalizar los estudios (75%). Este último dato, pese a ser algo inferior al anterior, confirma que los profesores estarían a favor de que la competencia comunicativa fuera evaluada al concluir los estudios. ¿Podría ser la evaluación positiva un requisito para graduarse? Y, en la misma línea de la interrogación anterior ¿habría de ser obligatoria la evaluación de las competencias clave y específicas a través de pruebas concretas al finalizar los estudios universitarios?

La tercera y última dimensión en el caso de los profesores es la referida a las *prácticas docentes de alfabetización académica*, y en ella se han contemplado hasta seis indicadores que son: prácticas docentes generales sobre alfabetización académica, tipos de preguntas, material didáctico para estudiantes, importancia dada a habilidades de expresión escrita, importancia dada a habilidades de comprensión lectora y, por último, referencia a la competencia comunicativa en la guía docente o programación.

En cuanto al primero de ellos, los resultados mostraron cómo, en general, los profesores no llevan a cabo algunas estrategias basadas en la retroalimentación, la revisión y la evaluación que se han considerado muy beneficiosas para mejorar las habilidades de escritura de los estudiantes, lo que coincide con otros estudios sobre el tema que mostraban cómo no fomentan la reescritura de textos ni los retroalimentan de forma suficiente (Gutiérrez-Rodríguez y Flórez-Romero, 2011). Así, en una escala de 0 a 1, pese a que los profesores consideran que hacen seguimiento de los textos que escriben sus estudiantes (0,69), no son frecuentes algunas tareas como hacer que reescriban los trabajos a partir de sus correcciones (0,51) ni la corrección en público de los trabajos (0,38). De estos datos se desprende un hecho: los profesores interactúan levemente con sus estudiantes a partir de los textos de los segundos. Asimismo, estrechamente relacionado con esto, se puede afirmar que los profesores no potencian la influencia que tienen sobre sus estudiantes como modelos lingüísticos, al mostrar escasamente textos que sirvan como ejemplo (0,6) y, sobre todo, al no escribir con ellos fragmentos de textos similares (0,41). Por esto, se puede concluir que existe un bajo índice de frecuencia de prácticas docentes innovadoras y eficaces para el desarrollo de la escritura y la lectura. Esta afirmación es coherente, asimismo, con la expresada anteriormente en la que se mostraba la poca formación recibida sobre tales prácticas por los propios profesores y el grado de necesidad solicitado por ellos, lo que valida con más solvencia la propuesta de considerar la formación del profesorado universitario como uno de los factores principales para el desarrollo de la alfabetización académica.

Por otro lado, el segundo indicador, que da cuenta de los tipos de preguntas que realizan a los estudiantes para la escritura de textos, muestra cómo contrasta la opinión del docente con la de los estudiantes, al tener la percepción los primeros de que proponen con más frecuencia preguntas en las que se tienen que relacionar ideas de los contenidos impartidos y aportar argumentos personales que aquellas en las que se tienen que reproducir los contenidos. Asimismo, la importancia que dan los profesores a las diferentes estrategias de lectura y escritura cuando proponen actividades, como era esperable, es superior a la percepción que tienen los estudiantes sobre dichas estrategias. Es notorio cómo el análisis de la situación de comunicación es en lo que más hincapié hace el profesorado a sus estudiantes, aspecto propio de los escritores expertos que

escriben conscientes del contexto, sus lectores y la intención que persiguen. Lo mismo sucede con los enfoques de lectura, pues aquellas estrategias propias del enfoque psico-lingüístico y sociocultural como saber leer entre líneas y tener en cuenta la comunidad en la que se produce el texto son potenciadas frecuentemente (0,80 y 0,79, sobre 1, respectivamente).

El indicador que valora la referencia a la competencia comunicativa en la guía docente o programación pone de manifiesto que, pese a la importancia que dan a dicha competencia en sus asignaturas, en el documento en donde en principio ha de quedar reflejada, tal importancia no se contempla. Así, desarrollar la competencia comunicativa solo es un objetivo en un 17,58% de los casos, y el resto de aspectos contemplados como la metodología, el sistema de evaluación, los criterios de evaluación, los contenidos, los materiales o los requisitos se encuentra en una franja entre el 17% y el 11%. Con todo esto –y si se entiende que las guías docentes son un instrumento a través del cual el profesor muestra una declaración de intenciones sobre qué y cómo va a llevar a cabo su asignatura–, se puede concluir este apartado afirmando que existe una distancia considerable entre la importancia que para los profesores tiene la competencia comunicativa y la que realmente le dan, al menos a través de dichos documentos oficiales.

Con relación a la formación recibida por los profesores, los resultados advierten sobre el beneficio que se obtiene al recibir formación sobre didáctica de la lectura y la escritura en la universidad. La relación es estadísticamente significativa; y aquella que vincula sus prácticas con la formación recibida en un centro de escritura, alcanza una probabilidad de 0,058 por lo que se aproxima considerablemente al valor de aceptación ($\alpha = 0,05$). Estos datos justifican la pertinencia de fomentar la formación del profesorado universitario en didáctica de la lectura y la escritura con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa de los estudiantes. Al respecto, es necesario señalar de nuevo que los casos de buenos centros o programas de escritura contemplaban entre sus iniciativas la formación del profesorado.

En el caso de los profesores, a propósito de los factores que se pueden relacionar con la formación en alfabetización académica resultaron significativas, además del país de residencia, las variables referidas al sexo, si la universidad tiene un centro de escritura o no, y el grado de necesidad de dicha formación, así como la opinión sobre la relevancia de esta competencia en la universidad. No lo fueron ni el hecho de que los profesores estuvieran en posesión del título de doctor ni los años impartiendo docencia en la universidad, lo que corrobora la idea de que la formación se debe llevar a cabo con independencia del título académico y de la experiencia del profesorado.

Por último, al estudiar qué factores pueden estar relacionados con las prácticas docentes de lectura y escritura empleadas en sus clases, los resultados no son concluyentes al no resultar estadísticamente significativos, pese a que la opinión fuera favorable en todos los ítems analizados y los porcentajes fueran más altos en cuanto a prácticas docentes de lectura y escritura. Por tanto, sus prácticas docentes no son influidas por aspectos como la importancia dada al enfoque competencial, la oportunidad del Espacio Europeo de Educación Superior para desarrollar la competencia comunicativa (en el caso de los profesores españoles), la relevancia otorgada a la misma durante la universidad y con posterioridad a ella, y el grado de acuerdo de aquellos aspectos que plateaban la necesidad de apropiarse de un discurso para formar parte de la comunidad que lo genera. ¿Qué pone esto de manifiesto? Pese a que –como se ha señalado– los porcentajes sí resultaban ser mayores, se constata que existe distancia entre lo que se hace y lo que se debiera hacer si se aceptan cualquiera de los presupuestos anteriores. Los profesores universitarios, pese a estar de acuerdo con el modelo competencial y con la importancia de dominar la lengua para poder formar parte de una comunidad discursiva particular, no llevan a cabo estrategias de lectura y escritura coherentes con estos dos supuestos.

5.1.3. País de residencia y alfabetización académica

Se entiende que las conclusiones ya presentadas están estrechamente relacionadas con el estudio cuantitativo y que ha existido cierta triangulación con los resultados obtenidos en el estudio comparado, si bien esta ha sido escasa. Por el contrario, la asociación entre un estudio y otro en este apartado será ahora más acusada, ya que la reflexión gira en torno a los países de esta investigación, que han sido unidades de comparación en el Capítulo 2, y también objeto de estudio en el Capítulo 3. Por ello, a continuación, se responde de forma más explícita al tercero de los objetivos principales de la investigación, aquel que pretende *asociar las políticas e iniciativas de alfabetización académica de seis países iberoamericanos con la opinión de estudiantes y profesores sobre aspectos relacionados con esta*.

Como se ha mostrado en los apartados anteriores, la percepción y la opinión de profesores y estudiantes sobre los aspectos comentados están relacionadas con diferentes factores explicativos. Ahora bien, uno de estos factores, que destaca frente a otros, es el país de residencia. Haber centrado el punto de mira en esta variable se ha debido a que se consideró que podría aportar información relevante de cara a conocer las diferencias existentes en el desarrollo de la alfabetización académica de los estudiantes y profesores. A pesar de que resulta complicado establecer una pauta general de comportamiento, los resultados arrojan suficientes evidencias estadísticas como para afirmar que el país de residencia es una variable que incide significativamente en la alfabetización académica de los estudiantes. Además, el estudio comparado ofrece una serie de elementos que facilitan la interpretación.

En este sentido, se aprecia que el alumnado y el profesorado de determinados países consideran que cuentan con un nivel de formación en alfabetización académica superior. Este es el caso del alumnado de Argentina y de Venezuela y el del profesorado de Colombia, Venezuela y Argentina. A la luz de estos resultados, el dato más llamativo, sin duda, es el referido a los estudiantes. Al recuperar la información obtenida, se ve cómo efectivamente Argentina y Venezuela están por encima de la media frente al resto de los países, y que paradójicamente, Colombia y Perú son los países con la media más baja. Esto, efectivamente, contrasta con el número de asignaturas de escritura académica contempladas en los planes de estudio analizados en el capítulo comparado, pues, como se indicó en el mismo, eran Perú y Colombia los países con el mayor porcentaje de asignaturas. Este acusado contraste entre la percepción de la formación recibida y las asignaturas remediales en los primeros cursos permite plantear cuanto menos que estas no son suficientes según los estudiantes y, por otro lado, que debe de haber otros factores que influyen en esta percepción como determinadas prácticas que no se llevan a cabo solo en un momento puntual al ingresar en la universidad.

Asimismo, el hecho de que sean significativas las diferencias por países en la formación de los profesores para la didáctica de la alfabetización académica resulta complejo de explicar. Los países que más puntuación han obtenido y que superan la media son Colombia, Venezuela y Argentina. Es cierto que se puede afirmar que son estos mismos países los que tienen una tradición investigadora sobre la alfabetización académica más dilatada; así como que son estos tres países, por ejemplo, aquellos en donde más sedes hay de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, lo que muestra un indudable interés por el tema. Pero quizá, del estudio comparado, se desprenda una asociación interesante. Valga señalar de nuevo que el análisis de los centros de escritura solo se basó en dar cuenta de buenas prácticas. En todo caso, son los países con centros de escritura que han fomentado de forma expresa la formación del profesorado para la didáctica de la lectura y la escritura en la universidad, los que coinciden con los datos del estudio cuantitativo. Así, Colombia y Argentina han fomentado iniciativas como los talleres para los profesores que imparten posgrados, llevados a cabo en el Centro de Escritura de Posgrado de la UBA, o aquellas otras que facilitaban la puesta en marcha de asignaturas de escritura intensiva en las que un profesor especialista trabaja con el de la disciplina como en el caso del PRODEAC de la UNGS y el Centro de Español de la Universidad de los Andes.

En cuanto al grado de necesidad de la formación en alfabetización académica, los países con estudiantes que más la demandan son Argentina, Venezuela y Perú, y los que menos España, México y Colombia. Las diferencias de medias son significativas en tres países: Argentina, México y Colombia. No obstante, hay que señalar que la diferencia entre las medias no es grande; si bien, habría que matizar que, desde la perspectiva del

estudio comparado, Argentina y Perú son los países con los resultados en comprensión lectora del informe PISA más bajos de los contemplados en el estudio –teniendo en cuenta, además, que de Venezuela no se tienen datos. ¿Se podría relacionar entonces mayor demanda de formación en la universidad sobre aspectos vinculados a la competencia comunicativa con el hecho de que los estudiantes de los países en donde esta demanda es más alta hayan obtenido resultados bajos en el informe PISA? Se antoja complicado afirmar tal vínculo pero no hay que olvidar que un porcentaje considerable de estudiantes reconocía haber tenido problemas de competencia comunicativa antes de entrar en la universidad y que, de hecho, tales problemas se agravaron.

El grado de necesidad de formación para el desarrollo de la alfabetización académica por parte de los profesores es superior al de los estudiantes en todos los países. Como se indicó en el Capítulo 4, se evidencia que algunos países que precisamente afirman haber recibido en mayor medida formación en este aspecto (Colombia y Argentina) son los mismos en los que el profesorado manifiesta un mayor grado de necesidad formativa. Este hecho se asoció en su momento al nivel de conciencia que adquiere el profesorado sobre la importancia de seguir formándose en la medida en que siente que la formación recibida se puede ampliar. Al respecto, hay que señalar que es Colombia el país en el que sus profesores más demandan esta formación. A la luz del análisis del estudio comparado, este alto porcentaje puede deberse también al hecho de que –como se repetirá en alguna otra ocasión– en el sistema de educación superior colombiano, los estudiantes para graduarse tengan que evaluarse de competencias clave entre las que se encuentran la escritura y la lectura, y que esto incida en el mayor grado de responsabilidad que siente tener el profesorado universitario. Esto coincidiría, asimismo, con el hecho de que Colombia también sea el país en el que los profesores hace más hincapié en las estrategias de escritura, y el segundo en las de lectura, cuando proponen diferentes actividades.

En relación con las habilidades de los estudiantes en expresión escrita y comprensión lectora, los resultados obtenidos indican que el país de residencia contribuye, también, a explicar las puntuaciones obtenidas en este indicador. También ahora son los estudiantes de Colombia los que muestran niveles de competencia en escritura superiores, así como de comprensión lectora. Es sencillo asociar, como se ha hecho con los indicadores anteriores, los resultados obtenidos en el caso de Colombia a factores como la vigencia del modelo competencial, la novedad de sus iniciativas en los centros de escritura, el alto número de asignaturas de escritura académica al comienzo de las carreras, la existencia de una red nacional de universidades que estudian la alfabetización académica, que comparten experiencias y que abogan por implantar políticas educativas al respecto en la educación superior; y, sin duda, la presencia de una cultura de evaluación en la educación superior vigente ya desde hace diez años.

Pero ¿qué sucede en los otros países? Argentina lleva a cabo iniciativas novedosas de alfabetización académica en universidades que participaron en la muestra de los estudiantes, asimismo, tiene una larga trayectoria investigadora en el asunto que se remonta a los años 80; sin obviar que es ingente el material didáctico producido sobre el tema. España ha implantado desde hace años el modelo competencial en la educación superior fruto de una reforma universitaria coherente con el Espacio Europeo de Educación Superior; y, cuanto menos, los planes de estudios de carreras que habilitan para el ejercicio de una profesión contemplan la competencia comunicativa. México tiene iniciativas novedosas aunque el centro analizado se caracterizara por ofrecer más recursos y materiales en lugar de otro tipo de iniciativas. Perú, por otro lado, es el país con más asignaturas de escritura académica, seguido de Colombia. Venezuela, por último, también tiene un alto porcentaje de asignaturas de escritura académica en sus planes de estudio.

5.2. PROSPECTIVA: DECÁLOGO DE RECOMENDACIONES A PARTIR DE LAS CONCLUSIONES

A partir de las reflexiones presentadas, que han tenido como base los resultados de los dos estudios, a continuación se presenta un decálogo de recomendaciones para poner en marcha una política de alfabetización académica en las instituciones de educación superior. Entiéndanse estas recomendaciones como la prospectiva de la tesis doctoral. Así, giran en torno a cinco apartados: el modelo competencial, la competencia comunicativa, la alfabetización, los centros de escritura, y la formación en alfabetización académica y la percepción sobre las habilidades comunicativas y su didáctica. Estos apartados, a su vez, constan de dos partes claramente diferenciadas. En la primera parte, llamada *Hechos*, se expone una síntesis de los resultados; y en la segunda, con base en estos, se proponen las *Recomendaciones*.

Antes de presentar la relación de hechos y recomendaciones, hay que señalar que concluidos los dos estudios y, por supuesto, la fase de revisión de la fundamentación teórica, se ha tenido acceso a un documento puesto en común por la colombiana Red de Lectura y Escritura en la Educación Superior titulado *Lineamientos para que docentes y estudiantes participen de una cultura académica. ¿Cómo fortalecer una política institucional de desarrollo de la lectura y la escritura en educación superior?* En este, se llama la atención sobre la importancia de superar un enfoque asignaturista –que nosotros hemos llamado remedial– y repensar las asignaturas de escritura académica de primer curso, así como impulsar la enseñanza de la lectura y la escritura en todas las asignaturas y hacer que los docentes constituyan verdaderas comunidades de aprendizaje. Asimismo, se afirma en dicho documento –en coherencia con las propuestas de Carlino de hace ya una década– que en el desarrollo de una política institucional transversal de alfabetización académica se deben involucrar los responsables académi-

cos, los profesores y los estudiantes en un marco de acción curricular y extracurricular (González Pinzón, 2013). Por último, hay que señalar que es significativo que el documento, pese a su actualidad, se viene gestando desde el año 2007 y hay ya hasta tres borradores del mismo.

Esta propuesta recién comentada se valora como el primer paso dado por un conjunto de universidades de un país iberoamericano para que las instituciones de educación superior pongan en práctica una política de alfabetización académica. Por eso, teniendo en cuenta la envergadura de la propuesta, y conscientes, sobre todo, de las limitaciones de nuestro estudio y de que quien firma esta tesis solo puede aportar pequeños matices o sugerencias al trabajo realizado por muchos investigadores y profesionales de la educación, intérpretese lo que ha continuación se expone como lo que es: una humilde aportación al estado de la cuestión.

5.2.1. En torno al modelo competencial

Hechos

Parece innegable que existe una tendencia educativa hacia el modelo competencial en los países iberoamericanos estudiados. Así, la adopción de este modelo está siendo de forma gradual, de tal manera, que hay países como Colombia y España que se encuentran en un estadio sustancial al contemplar en sus documentos legislativos referencias explícitas en el currículo, a las competencias clave y específicas, a los créditos académicos e, incluso, a la puesta en marcha de una prueba nacional obligatoria para graduarse en la educación superior, como es el caso de Colombia. En este sentido, este país arroja unos datos en el estudio cuantitativo superiores a los del resto en cuanto a formación en alfabetización académica y percepción de frecuencia de la puesta en práctica de estrategias de lectura y escritura de los estudiantes, y para el desarrollo de las mismas por parte de los profesores.

Por otro lado, el 92% del profesorado ve positivo el modelo competencial y hasta un 75% del español considera que el EEES constituye una oportunidad para desarrollar las destrezas de lectura y escritura de los estudiantes, aunque exista cierto escepticismo en este sentido. Tal escepticismo se constata al comprobar que los profesores –pese a estar de acuerdo con el modelo competencial y con la importancia de dominar la lengua para poder formar parte de una comunidad discursiva particular– no ponen en práctica con frecuencia estrategias para desarrollar la lectura y escritura de sus estudiantes coherentes con estos dos supuestos.

Recomendación primera

Trabajar para que el modelo competencial no solo se convierta en un marco teórico, cuya puesta en práctica solo sea parcial, e impulsar iniciativas eficaces en aquellos países donde no se llevan a cabo, como fomentar una cultura de evaluación de los estudiantes universitarios, adaptada a las circunstancias y posibilidades de cada país, lo que se considera que puede generar una mayor toma de conciencia del profesorado en la puesta en práctica del enfoque basado en competencias.

5.2.2. En torno a la competencia comunicativa**Hechos**

Las referencias a la competencia comunicativa en los documentos analizados vigentes de educación superior son inexistentes en todos los países salvo en Colombia y España. En este último caso de España, se presentan unos niveles de dominio que coinciden con los propuestos en el *Marco de Cualificaciones del Espacio Europeo de Educación Superior*. Se puede apreciar, pues, la influencia positiva de organismos supranacionales en la definición de la competencia comunicativa. Asimismo, en función de los documentos legislativos analizados, en donde se exponen las competencias que se han de desarrollar en algunas carreras, se aprecia cómo los grados de definición de la competencia comunicativa no son homogéneos. En este sentido, para especificar los niveles esperables, se ha recurrido en ocasiones al *Marco de referencia*, documento europeo centrado en la enseñanza de segundas lenguas. Por otro lado, en el caso de Colombia, los estudiantes para promocionar en la universidad tienen que examinarse de escritura y lectura. Además, existen plantillas a nivel nacional que indican los niveles de desempeño concretos en lectura y escritura.

En este orden, los estudiantes y profesores dan mucha importancia a la competencia comunicativa tanto en la universidad como en el posterior desarrollo profesional. Concretamente, los estudiantes que más importancia dan a la competencia comunicativa son también los que perciben que ponen en práctica con más frecuencia estrategias de lectura y escritura. En el caso de los profesores, existe una distancia entre esta importancia dada a la competencia comunicativa y la que se refleja en sus guías docentes o programaciones.

Por otro lado, los problemas de competencia comunicativa aumentan en la universidad. Si bien un 50% de los estudiantes confirma tenerlos, un 98% de los profesores coincide en afirmar que existen esos problemas en sus estudiantes. Además, aquellos estudiantes que afirman tener más problemas de competencia comunicativa son también los que perciben que ponen en práctica con menos frecuencia estrategias de lectura y escritura.

Consecuencia de lo anterior, los estudiantes y profesores demandan a la universidad formación para atender a esos problemas. De tal manera que el 75% de los estudiantes considera que necesita formación en alfabetización académica y dicha formación la demanda a la universidad (70%). Asimismo, los países en los que los estudiantes demandan más formación son aquellos cuyos resultados en el informe PISA fue inferior. Por otro lado, el país cuyos profesores demandan más formación tiene pruebas de evaluación de competencias clave al finalizar los estudios superiores. Y, por último, los profesores consideran que la competencia comunicativa ha de ser evaluada durante los estudios universitarios (90%) y al finalizar los mismos (75%).

Recomendación segunda

Definir con claridad los niveles de desempeño correspondiente a la competencia comunicativa en la universidad y los elementos indispensables de sus tres dimensiones (conocimientos, destrezas y actitudes). Esto permitirá trabajar de manera más concreta y sistemática esta competencia en las instituciones de educación superior, a través del establecimiento de criterios evaluables –lo que se relaciona con la recomendación anterior. Estos criterios han de ser fruto del trabajo conjunto entre especialistas en lectura y escritura, y miembros de las diferentes disciplinas. Asimismo, es preciso dar importancia explícita a la competencia comunicativa en las programaciones o guías docentes de las asignaturas, mostrando especial atención a la evaluación.

Recomendación tercera

Llevar a cabo una evaluación sistemática de la competencia comunicativa durante los estudios universitarios y, si cabe, al finalizar los mismos. Dicha evaluación se deberá hacer en todas las asignaturas, si bien, puede ser oportuna una prueba específica. Al respecto, se puede plantear la obligatoriedad o no de la realización de esta prueba, que certificaría el grado de desempeño en la competencia comunicativa al finalizar la carrera.

Recomendación cuarta

Establecer coherencia en la enseñanza tanto en los niveles previos a la educación superior como en la universidad, para que el desarrollo de la competencia comunicativa, entendido como un *continuum*, esté permanentemente presente con independencia del nivel educativo que se curse. Al respecto, el desarrollo habrá de ser gradual, con independencia de las carreras que cursen los estudiantes, pero sin dejar de atender a posibles

itinerarios especializados durante la educación obligatoria y a las características propias de las formas de comunicación propias de las comunidades discursivas de las disciplinas.

5.2.3. En torno a la alfabetización

Hechos

No hay referencias explícitas en los documentos analizados a la alfabetización, y por consiguiente, tampoco a la alfabetización académica. Tampoco abundaban aquellas correspondientes a la competencia comunicativa. No obstante, la presencia de las dimensiones inherentes al proceso alfabetizador –pensamiento crítico, participación en sociedad y aprendizaje permanente– se destilan en tales documentos en la gran mayoría de los países. Frente a esto, se puede afirmar que predomina una concepción de la alfabetización como producto que se adquiere durante los estudios previos a la universidad por parte de los estudiantes (92%).

Recomendación quinta

Hacer presente de manera explícita, transversal y continua la competencia comunicativa y la alfabetización en la documentación educativa, a fin de favorecer su materialización en un *continuum* a lo largo del aprendizaje permanente.

Recomendación sexta

Transmitir a los estudiantes universitarios y, concretamente, a aquellos que ingresan en sus estudios superiores, que la alfabetización es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que, en el lugar en el que se encuentran –la universidad–, se enfrentarán a nuevas formas de leer y de escribir que requieren un aprendizaje específico.

5.2.4. En torno a los centros de escritura

Hechos

En los países analizados, no abundan los centros de escritura en la universidad, si bien, aquellos que se han tomado como buenas prácticas llevan a cabo diferentes

iniciativas en menor o mayor grado. En otros países estos centros son corrientes, de tal manera que existen, incluso, asociaciones nacionales e internacionales por regiones de centros de escritura como la *International Writing Centers Association*, la *European Writing Centers Association* o la *Middle East-North Africa Writing Centers Alliance*.

A partir de los casos analizados, se ha percibido que pueden ser criterios para su definición la interacción entre sus usuarios, la contextualización de las prácticas que llevan a cabo y la adscripción de los mismos. En este último sentido, se puede afirmar, en general, que se considera que aquellos centros o programas adscritos a instancias superiores constituyen una reforma, frente a los otros –los adscritos a los departamentos o cátedras– que son fruto de la innovación. Asimismo, las iniciativas que requieren mayor coordinación y compromiso por parte de las instituciones universitarias son las asignaturas de escritura intensiva y las tutorías. Estas iniciativas son las que, en general, se llevan a cabo en los centros o programas adscritos a instancias superiores a los departamentos o cátedras.

Por otro lado, los estudiantes que han recibido formación en un centro de escritura tienen una mayor percepción de las habilidades comunicativas estudiadas que aquellos que la han recibido de otra manera. La percepción de las habilidades lectoras y escritoras es mayor que la de aquellos estudiantes que no han recibido formación. Sin embargo, los estudiantes en cuyas universidades hay centros de escritura desconocen en gran medida estos y las iniciativas que en ellos se llevan a cabo.

En algunos centros de escritura prevalece la función de repositorio de recursos para leer y escribir en la universidad. Al respecto, menos de la mitad de los estudiantes conoce recursos para leer y escribir en la universidad (45%), y tan solo una cuarta parte los utiliza (24%). Si bien, aquellos estudiantes que utilizan estos recursos, tienen una mayor percepción sobre la frecuencia con que llevan a cabo estrategias de expresión escrita y comprensión lectora.

Recomendación séptima

Poner en marcha centros de escritura en las universidades, sea a través de lo que se han entendido como procesos de reforma, o bien mediante lo definido como innovación. En este sentido, es pertinente dar a conocer todas las iniciativas que se llevan a cabo desde estos centros, haciendo hincapié en el primer curso, pero de forma habitual durante toda la carrera, a través de una página web, correos electrónicos y redes sociales. Los centros de escritura se entenderán como una unidad que responda a la demanda constatada de formación en alfabetización académica por parte de estudiantes y profesores, y dinamizarán las iniciativas que se pongan en marcha para tal fin. En este

sentido, las iniciativas podrán ser las reflejadas en el Capítulo 3: asignaturas de escritura intensiva, tutorías, talleres, recursos, asesoría, etc.

Recomendación octava

Establecer una red o asociación iberoamericana de centros de escritura siguiendo el modelo norteamericano o europeo, con el objetivo de unir sinergias a partir del idioma español. Desde una perspectiva supranacional, esta asociación deberá colaborar, por ejemplo, en el diseño de los niveles de desempeño de la competencia comunicativa en la universidad. Asimismo, en el marco de la internacionalización de la universidad y de la movilidad estudiantil, podrá fomentar la búsqueda de respuestas a las necesidades que surjan en los centros para atender a un perfil de estudiante heterogéneo.

5.2.5. En torno a la formación en alfabetización académica y percepción sobre las habilidades comunicativas y su didáctica

Hechos

Los estudiantes tienen una percepción notable sobre su desempeño de estrategias de lectura y escritura. Por el contrario, la media de la frecuencia de uso de estrategias propias de cada uno de los procesos de escritura no es alta, siendo los más bajos el análisis de la situación de comunicación y la redacción. Esto da cuenta de que se ingresa en la universidad sin haber asimilado habilidades básicas de expresión escrita. Sin embargo, los profesores perciben que ponen más énfasis en el desarrollo de tales estrategias cuando proponen actividades a sus estudiantes. A propósito, los procesos en los que más hincapié hacen difieren de aquellos en los que los estudiantes serían más competentes. En cuanto a las estrategias de lectura, se puede inferir que no son frecuentes estrategias asociadas al enfoque psicolingüístico y sociocultural.

Con relación a la percepción de los estudiantes sobre algunas prácticas de sus profesores relacionadas con la escritura, los estudiantes perciben que los profesores apenas retroalimentan, revisan y corrigen en público los textos que producen. Y los profesores reconocen que no son prácticas habituales aunque el porcentaje aumente levemente. Esto muestra que no son frecuentes prácticas docentes de lectura y escritura innovadoras y eficaces, y que predominan actividades de lectura y escritura caracterizadas por una comunicación unidireccional del profesor al estudiante. Además, se ha constatado que las prácticas de los profesores influyen en los estudiantes, pues aquellos que mayor percepción tienen de lo que hacen sus docentes, más competentes se sienten en lectura

y escritura. Esto se podría relacionar con el hecho de que los profesores que han recibido formación para la didáctica de la lectura y la escritura dan más importancia a las estrategias comunicativas cuando plantan actividades a sus estudiantes que los que no han recibido la formación.

Por último, las asignaturas de escritura académica, introductorias o remediales son, a tenor de los resultados del estudio comparado, una iniciativa habitual de alfabetización académica. Frente a esto, existe una escasa presencia de otras iniciativas, según los estudiantes (9%). Así, el estudio cuantitativo también ha constatado que estas asignaturas no son suficientes para desarrollar su alfabetización académica, según los estudiantes. En este sentido, existen otros factores que influyen en la formación en alfabetización académica que no se hacen explícitos de forma puntual al ingresar en la universidad, por lo que otras prácticas continuadas durante los estudios influyen en dicha percepción.

Recomendación novena

Fomentar iniciativas que desarrollen la puesta en práctica de estrategias de lectura y escritura desde el comienzo de los estudios universitarios. Se considera, al respecto, que las asignaturas de escritura intensiva y las tutorías contextualizan en mayor grado la enseñanza de la lectura y la escritura que otras actividades como las asignaturas remediales o los recursos y materiales sobre el tema, si bien, estos son fundamentales.

Recomendación décima

Ofrecer formación sobre didáctica de la lectura y la escritura a los profesores universitarios. Al respecto, esta formación se puede realizar a través de los centros de escritura, como ofrecen algunos de los presentados en el estudio comparado. Si bien, es necesario que haya conciencia por parte de las instituciones de la necesidad de dicha formación.

5.3. LIMITACIONES DEL ESTUDIO Y NUEVAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación, como penúltimo apartado de esta tesis, se exponen las limitaciones del estudio y las nuevas líneas de investigación, puesto que se considera que –como se mencionó anteriormente– la primeras pueden promover un replanteamiento de lo realizado durante la investigación. Toda dificultad o error puede ser motivo de aprendizaje. Es pertinente, pues, dar cuenta de ellos.

5.3.1. Limitaciones del estudio

Las limitaciones surgidas a lo largo del proceso de investigación se pueden clasificar en dos tipos: aquellas que atañen a la propia naturaleza del objetivo de estudio, y otras vinculadas al diseño de la metodología (Manso, 2012).

Con relación a las primeras, las asociadas al objeto de estudio, hay que resaltar que este es amplio y complejo. A primera vista, podría parecer que dar cuenta de lo que la alfabetización académica conlleva en diferentes países se puede realizar en su totalidad en una tesis doctoral. Conscientes de tal reto, se ha pretendido mantener un equilibrio entre abordar el objeto de estudio en su conjunto y profundizar en aquellos elementos considerados esenciales. Esto ha tenido como consecuencia dejar de atender a otros elementos o a los mismos desde otra perspectiva. Entre aquellos elementos que se podrían haber contemplado, se encuentra, por ejemplo, la presencia de las referencias a la competencia comunicativa en todas las programaciones o guías docentes de las asignaturas de planes de estudio de carreras que dieran cuenta de las diferentes áreas del saber. Asimismo, se podría haber atendido a la formación para la didáctica de la lectura y la escritura de los profesores universitarios de forma más precisa, lo que hubiera permitido ofrecer una propuesta de formación integral, aunque aquellas que se han encontrado en el estudio comparado se consideran muy buenas prácticas.

En cuanto a las limitaciones vinculadas al diseño de la metodología, en primer lugar, hay que incidir en la idea de que durante el proceso de la investigación se han intentado solventar; sin embargo, en ocasiones, no ha sido posible mitigar sus efectos. Estas limitaciones pueden ser clasificadas, a su vez, en tres tipos (Manso, 2012) que guardan relación con el diseño metodológico, los instrumentos, y la recogida y análisis de los datos.

A propósito de las primeras, las limitaciones metodológicas del estudio, la propia esencia del objeto de estudio y la pretensión de analizarlo y valorarlo en su totalidad se han traducido en un sistema metodológico en el que se han combinado diversos enfoques. Así, en el estudio comparado, los documentos legislativos analizados de los diferentes países ha tenido una muestra desigual. La principal dificultad encontrada ha sido el acceso a los mismos a través de las páginas web de las instituciones responsables de la educación superior. Lo mismo ha sucedido con el análisis de la presencia de asignaturas de escritura académica en los planes de estudio de las universidades de los países. Los 270 planes estudiados de los 300 que se habían planeado –cinco planes de estudio de diferentes disciplinas de diez universidades por país– muestra, también, cómo en algunos casos no se ha podido acceder a los 30 restantes. Esto se ha debido bien a que no se impartieran las titulaciones elegidas, bien porque no estuvieran a disposición tales

planes en las páginas web de las universidades, pese al intento –en ocasiones logrado– de acceder a ellos a través del contacto con sus responsables. En este sentido, además, hay que señalar que se ha apostado por dar cuenta de buenas prácticas de centros de escritura en las universidades de los países estudiados, y que –pese a haber delimitado los criterios de selección de tales buenas prácticas– la selección no deja de ser parcial y, evidentemente, la muestra incompleta.

Por otro lado, la pretensión de recoger la valoración de los colectivos implicados en la alfabetización académica en universidades de diferentes países iberoamericanos sugería utilizar cuestionarios. Esto conlleva como principal limitación tener la posibilidad de acceder solo a percepciones, lo que sin duda es relevante siempre que se tenga en cuenta la diferencia entre estas y la realidad, en concreto, en aquellas que atendían a estrategias de lectura y escritura de profesores y estudiantes. En relación con los cuestionarios respondidos por los profesores y los estudiantes, se puede considerar que algunos de los ítems han sido difíciles de interpretar, y se considera que el nivel de concreción podría haber sido mayor. Asimismo, algunos de los resultados podrían variar en el caso del cuestionario de los profesores si se considera que en la muestra ha habido cierto sesgo debido a la deseabilidad social, y a que, por ejemplo, un alto porcentaje de los mismos tuviera mayor conciencia de la importancia de la alfabetización académica, sobre todo, en el caso de la formación recibida para desarrollarla en sus estudiantes. Por último, hubiera sido conveniente obtener información a través de otros instrumentos como las entrevistas a expertos o los *focus group*.

Además, ha existido otra gran limitación que está relacionada con los procesos de recogida de datos. En primer lugar, como se ha indicado, el cuestionario destinado a los responsables académicos de las universidades no se pudo llevar a cabo. Este cuestionario, sin duda, hubiera ofrecido datos más concluyentes para la triangulación entre los dos estudios. Asimismo, también durante el período de recogida de datos a través de los cuestionarios hubo situaciones como la huelga de educación superior en Colombia que dificultaron la recogida y motivaron nuevas estrategias para captar encuestados. Por tanto, en general, el acceso a los encuestados no ha sido sencillo; si bien es notorio cómo instituciones y profesores con los que no se tenía una relación previa han facilitado la distribución de los instrumentos.

Con independencia de estas limitaciones, pese a que unas se intuyeran ya en el proyecto de investigación y otras hayan surgido durante el proceso, se considera que –a partir de los resultados y su interpretación– las recomendaciones presentadas son lo suficientemente solventes como para alentar la discusión en torno a la relevancia de la alfabetización académica y la puesta en práctica de iniciativas concretas.

5.3.2. Futuras líneas de investigación

Las limitaciones que se acaban de presentar, sin duda, constituyen un reto por solventar a través de nuevas investigaciones. Asimismo, durante la revisión de la fundamentación teórica y la realización de los dos estudios, se ha percibido que se podría incidir en el estudio de aspectos concretos sobre el tema que nos ha ocupado. Por ello, a continuación, se expone una serie de investigaciones que se podrían llevar a cabo por su pertenencia en un futuro próximo

En primer lugar, se aprecia muy conveniente conocer iniciativas concretas de diferentes universidades y ampliar la muestra de los países iberoamericanos. Al respecto, sería útil dar cuenta de un mapa de centros de escritura de la región. Además, se entiende que puede ser pertinente realizar un estudio de casos de los centros con más experiencia y realizar entrevistas a los responsables de los mismos.

Por otro lado, se podría realizar un estudio en un futuro a medio plazo de las políticas derivadas de los documentos propuestos en el marco del Espacio Iberoamericano del Conocimiento y del Espacio Común de Educación Superior en las políticas de educación superior de los países iberoamericanos. En esta línea, habrá que comparar y tener en cuenta las políticas derivadas del proceso de Bolonia en el Espacio Europeo de Educación Superior, y analizar sus convergencias y divergencias.

Es un hecho que existe una tendencia global a realizar evaluaciones internacionales de la comprensión lectora y la expresión escrita en todos los niveles educativos, obligatorios y no obligatorios, a estudiantes y también a adultos en el marco de la evaluación permanente. En este sentido, habrá que atender a si la relevancia de los datos que sean arrojados por estas evaluaciones internacionales de la competencia comunicativa como la que se puede derivar del proyecto AHELO influye en políticas e iniciativas concretas. Cómo, por parte de quién y en qué grado son aspectos que se podrán observar en los próximos años.

El análisis de las asignaturas de escritura académica, consideradas como remediales, ha sido superficial al limitarse a un mero recuento de las mismas en una muestra limitada de planes de estudio universitarios. Es cierto que el análisis realizado permite observar la presencia del modelo remedial en algunos países estudiados como Colombia y Perú, y su extendida presencia en otras. No obstante, es preciso atender en profundidad a dichas guías y analizar las competencias que contemplan, los conceptos de lectura y escritura que de ellas se derivan, así como en sus contenidos, objetivos, metodología, etc. Conocer también, por ejemplo, el grado que ocupan la ortografía y la gramática, los diferentes tipos de texto y los géneros discursivos académicos. Esta

línea se complementarían si se amplía el análisis a las guías docentes de otras asignaturas, lo que permitiría conocer no solo cómo se destila la alfabetización académica en las asignaturas sino también, en cierto modo, la vigencia del modelo competencial en educación superior.

Con relación a los materiales y recursos, pese a que existen investigaciones sobre manuales universitarios de diferentes disciplinas, no nos ha constado uno que, en la actualidad, de cuenta de los dedicados a la escritura académica. El corpus de dichos manuales es amplísimo. Abundan las guías, las orientaciones, los manuales teóricos y prácticos. Sabemos que influyen en una percepción positiva de los estudiantes sobre las estrategias de lectura y escritura que emplean pero ¿cuáles?, ¿en qué grado? ¿cómo se usan?, ¿a qué movimiento o enfoque responden? Las nuevas tecnologías, en este sentido, desempeñarán un papel fundamental pues en otros ámbitos como el anglosajón ya hay, por ejemplo, aplicaciones para dispositivos móviles que acompañan en el proceso de escritura de los textos académicos. ¿Son útiles en este formato? ¿Se usan? ¿Existen en español? Además, la presencia de la enseñanza virtual en la educación superior es cada vez más frecuente.

Las prácticas de los profesores son fundamentales en el proceso de alfabetización académica y los estudios proliferan pero todavía no se pueden equiparar a aquellos que se ocupan de las dificultades de los estudiantes y de los procesos de escritura y lectura. ¿Qué hacen los profesores cuando evalúan? ¿Cómo evalúan la lectura y la escritura? ¿Qué tipos de textos y géneros discursivos trabajan en clase? Son preguntas respondidas pero es preciso saber más y mejor lo que hace el profesorado, por ejemplo, en relación con su formación. La investigación ha dado cuenta del formato de formación recibido y el grado de dicha formación pero hay que conocer qué se imparte en la misma y cómo se hace. ¿Qué presencia tiene la didáctica de la lectura y la escritura en la formación del docente universitario? También, será preciso conocer la formación de posgrado que se ofrece sobre este tema: hay másteres y doctorados que abordan la lectura y la escritura. ¿cómo lo hacen?

Por último, conocer la opinión de los responsables académicos de las instituciones educativas de educación superior y que se dé cuenta por parte de estos responsables de las iniciativas que se llevan a cabo, también permitirá conocer el estado de la cuestión en Iberoamérica. La principal limitación de la investigación se convierte ahora en uno de los mayores retos por llevar a cabo. Existen investigaciones sobre el tema en algunos países, pero, sin duda, conocer los datos que se podrían haber desprendido del cuestionario frustrado, hubiera ofrecido conclusiones, a partir de las cuales, fuera más legítima una propuesta de política de alfabetización académica en las universidades iberoamericanas.

EPÍLOGO

Para concluir, en una investigación en la que la escritura tiene una presencia constante, no se puede menos que estar de acuerdo con Emilio Lledó y desear que este texto se independice de su autor, «porque mientras el autor es un nombre que apenas tendría sentido sin su obra, ésta sí tiene sentido sin su autor».

Terminada esta tesis doctoral, se plantea ahora el reto de hacer que se tome conciencia por parte de las instituciones, los profesores y los estudiantes de la importancia de la alfabetización académica. Tras su realización, se corrobora la pertinencia de la misma, y se considera que las recomendaciones ofrecidas pueden continuar el camino ya andado por muchos, desarrollando la competencia comunicativa de los estudiantes, formando a los profesores e investigando sobre la cuestión. Al fin y al cabo, como diría Cervantes en *El licenciado Vidriera*:

las luengas peregrinaciones hacen a los hombres discretos; y que en esto, a lo más largo, podía gastar tres o cuatro años, que, añadidos a los pocos que él tenía, no serían tantos que impidiesen volver a sus estudios.

REFERENCIAS DOCUMENTALES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS¹

- Abell, A., Armstrong, C., Boden, D., Town, J. S., Webber, S. y Woolley, M. (2004). Alfabetización en información: la definición de CILIP (UK). *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, 77, 79-84. Recuperado de:
<http://www.aab.es/pdfs/baab77/77a4.pdf>
- Acosta, F. (2011). La Educación Comparada en América Latina: Estado de situación y perspectiva. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 2, 73-83. Recuperado de:
<http://www.saece.org.ar/relec/revistas/2/art8.pdf>
- AHELO (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes*. Recuperado de:
<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELO%20Brochure.pdf>
- Álvarez, T. (2011). Revisar y reescribir textos académicos en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 22(2), 269-294. Recuperado de:
<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/38493/37231>
- Amaya, O. D. (2005). La lectura y escritura en la universidad. Prácticas, creencias y reconstrucción de los esquemas de conocimientos en la constitución de la identidad universitaria. En L. Granato (Comp.). *Actas del II Congreso Internacional de la IADA*, La Plata, UNLP.
- Andrade, M. C. (2007). La lectura en los universitarios. Un caso específico: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. *Tabula Rasa*, 7, 231-249. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n7/n7a11.pdf>
- Arnáez, P. (2008). Leer y escribir en la Universidad: una propuesta interdisciplinar. *Enunciación*, 13(1), 7-19. Recuperado de:
[http://200.69.103.48/comunidad/grupos/lenidencultura/revista/enunciaci%F3n%2013/3.%20Leer%20y%20escribir%20\(Arnaez\)%20enunciacion13.CV01.pdf](http://200.69.103.48/comunidad/grupos/lenidencultura/revista/enunciaci%F3n%2013/3.%20Leer%20y%20escribir%20(Arnaez)%20enunciacion13.CV01.pdf)

¹ Las referencias documentales se han realizado a partir de las normas APA, si bien, en ocasiones se ha optado por modificar algunos criterios, siempre bajo la premisa de mayor búsqueda de claridad y facilidad de localización.

- Arnoux, E. (Dir.). (2009). *Pasajes. Escuela media-enseñanza superior. Propuestas en torno a la lectura y la escritura*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Arnoux, E., Alvarado, M., Balmayor, E., Di Stefano, M., Pereira, C. y Silvestri, A. (1996). El aprendizaje de la escritura en el ciclo superior. En E. Arnoux (Comp.), *Adquisición de la escritura*. Rosario: Juglaría.
- Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). *La lectura y la escritura en la universidad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Arnoux, E., Nogueira, S. y Silvestri, A. (2006). Lecturas y reescrituras de un texto teórico en estudiantes de profesorado de enseñanza primaria. *Signo y Seña*, 16, 137-165.
- Arrieta de Meza, B., Batista, J. T., Meza, R. D. y Meza, D. Y. (2006). La comprensión lectora y la redacción académica como centro del currículum. *Laurus*, 12(21), 86-94. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102107>
- Arrieta de Meza, B. y Meza, R. (2005). La comprensión lectora y la redacción en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(2). Recuperado de:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/825Barrieta.PDF>
- Bajtín, M. M. (1998). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Ballesteros, L. A. y Sosa de Montyn, S. (2011). La lectura y la escritura en la universidad: Orientaciones desde una investigación. En L. Behares (Comp.), C. Blezio, J. M. Fustes Y M. Oroño, *V Encuentro Internacional de Investigadores de políticas lingüísticas* (pp. 25-29). Recuperado de:
<http://grupomontevideo.org/ndca/ndeducacionparalaintegracion/wp-content/uploads/2012/08/V-Encuentro-Internacional-de-Investigadores-libro.pdf>
- Barriga, J. y Viveros M. Á. (2009). *Cronología de conceptualizaciones de los términos alfabetización, analfabetismo y cultura escrita*. Recuperado de:
http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/investigacion/lineas_investigacion/alfabetizacion/documentos_preliminares/cronologia_de_conceptualizaciones.pdf
- Basulto, E. (2009). La alfabetización informacional. *Revista Digital Sociedad de la Información*, 16. Recuperado de:
<http://www.sociedadelainformacion.com/16/alfabetizacion.pdf>

- Bazerman, C. (1988). *Shaping written knowledge*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- Bazerman, C. y Russell, D. (Eds.). (1994). *Landmark Essays on Writing Across the Curriculum*. Davis: Hermagoras Press.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fouquette, D. y Garufis, J. (2005). *Reference Guide to Writing Across the Curriculum*. Recuperado de:
http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/wac.pdf
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G. y Wagenaar, R. (Eds.). (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina* [Informe Final. Proyecto Tuning. América Latina 2004-2007]. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto. Recuperado de:
<http://www.slideshare.net/guest2dc52d/libro-tuning-america-latina-version-final-espanol>
- Bereday, G. F. (1968). *El método comparativo en pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Bernabeu, N., Esteban, N., Gallego, L. Y. y Rosales, A. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Recuperado de:
https://www.educacion.gob.es/documentos/mediascopio/archivos_secciones/156/ccbb.pdf
- Bisquerra, R. (2009). (2ª ed.). (Coord.). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bhola, H. S. (2008). Alfabetización de adultos para el desarrollo sostenible: Crear un discurso para la acción basado en el conocimiento. En H. S. Bhola y S. Valdivieso, *Hitos de la Alfabetización para el Desarrollo Sostenible* (pp. 1-87). Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001595/159543s.pdf>
- Bocca, A. M. y Vasconcelo, N. B. (2008). Algunas reflexiones acerca de las prácticas y representaciones sociales en estudiantes universitarios: la escritura académica. *Enunciación*, 13(1), 20-27. Recuperado de:
<http://roxanarodriguezortiz.files.wordpress.com/2010/05/semiosis-13.pdf>
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria* 2, 1-23. Recuperado de:
<http://revistas.um.es/redu/article/view/35241/33761>

- Bolívar, A., Beke, R. y Shiro, M. (2010). Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: Estructuras, voces y perspectivas discursivas. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 95-126). Santiago: Ariel.
- Björk, L., Bräuer, G., Rienecker, L. y Jörgensen, P. (Eds.). (2003). *Teaching Academic Writing in European Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Bournissent, M. J., Cordini, N. S. y Giménez, R. L. (2011). *Asesoramiento y Alfabetización Jurídica para Ejercer Nuestros Derechos*. Trabajo presentado en XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria, organizado por la Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina. Recuperado de:
<http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/construyendo-el-puente-eduac.pdf>
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 24(2). Recuperado de:
http://www.oei.es/fomentolectura/que_se_entiende_por_alfabetizacion_braslavsky.pdf
- Brunner, J. J. y Ferrada, R. (Eds.). (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Recuperado de:
http://www.universia.net/nosotros/files/Educacion_Superior.pdf
- Buiza, J. J., Giménez de la Peña, A., González, M. y Gómez-Flores, M. J. (2005). *Autoinforme sobre dificultades de lecto-escritura en estudiantes de primero de carrera de la Universidad de Málaga*. Trabajo presentado en el Congreso Universitario de Psicología y Logopedia.
- Bustos, O. (2003). *Mujeres y educación superior en México. Recomposición de la matrícula universitaria a favor de las mujeres. Repercusiones educativas, económicas y sociales*. Recuperado de:
http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/generos_educ.pdf
- Cabrera, L., Bethencourt, J. T., Álvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171-203. Recuperado de:
http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_1.pdf
- Caldera, R. y Bermúdez, A. (2007). Alfabetización académica: Comprensión y producción de textos. *Educere*, 11(37), 247-255. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v11n37/art10.pdf>

- Calderón, A. y Quijano, J. (2010). Características de la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Revista Jurídica*, 7(2), 123-151. Recuperado de: [http://juridicas.ucaldas.edu.co/downloads/Juridicas7\(2\)_7.pdf](http://juridicas.ucaldas.edu.co/downloads/Juridicas7(2)_7.pdf)
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. En M. Llobera (Coord.). (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 62-83). Madrid: Edelsa.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19736/1/articulo7.pdf>
- (2004) Escribir y leer en la universidad: responsabilidad compartida entre alumnos, docentes e instituciones. En P. Carlino (Coord.) *Textos en contexto. Leer y escribir en la universidad* (pp. 5-21). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura-Lectura y Vida.
- (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2005b). La escritura en el nivel superior. *La Gaceta*, 418, 18-21.
- (2005c). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*, 336, 143-168. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_09.pdf
- (2005d). Enseñar no solo exponiendo: enseñar a exponer en la universidad. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 3(3), 207-229. Recuperado de: <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n03a12carlino.pdf>
- (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica. Un estudio contrastivo. *Signo y Seña*, 16, 71-117.
- (2010). Estudiar, escribir y aprender en universidades australianas. *Textura*, 6(9) 11-33. Recuperado de: http://www.fvet.uba.ar/postgrado/especialidad/blc/Carlino_Estudiar_escribir_y_aprender_en_universidades_australianas_2-07.pdf
- (2012). Who Takes Care of Writing in Latin American and Spanish Universities? En S. H. McLeod (Ed. de la serie), *Perspectives on Writings: Vol. Writing Programs*

Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places (pp. 485-588). Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse-Parlor Press. Recuperado de:
<http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter1.pdf>

Carvajal, P., Trejos, A. y Gómez, R. H. (2009). *Estrategias de diagnóstico y acompañamiento: Una experiencia exitosa para la permanencia estudiantil en la Universidad Tecnológica de Pereira*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Casares, J. (1975). *Diccionario Ideológico de la Lengua Española* (2.^a ed.). Barcelona: Gustavo Gili.

Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprender a escribir*. Barcelona: Paidós.

— (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

— (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

— (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353-374. Recuperado de:
<http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v28n02/v28n02a04.pdf>

Cassany, D. y López, C. (2010). De la universidad al mundo laboral: Continuidad y contraste entre las prácticas letradas académicas y profesionales. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 347-374). Santiago: Ariel.

Cassany, D.; Luna, M. y Sanz G. (1994). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (47-81). Barcelona: Graó.

Castelló, M., Bañales, G. y Vega, N. A. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, 22(1), 97-114. Recuperado de:
<http://www.scielo.br/pp/v22n1/09.pdf>

- Castro, A. (2006). Alfabetización emocional: la deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(6). Recuperado de: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1158Castro.pdf>
- CEE (1957). *Tratado de la Comunidad Económica Europea*. Roma, 25 de marzo de 1957.
- Centro de Español (2013). *Programa de escritura. Centro de Español. Tutores*. Recuperado de: <http://programadeescritura.uniandes.edu.co/index.php/tutorias>
- Cervantes, M. de (2004). *Don Quijote de la Mancha*. Madrid: RAE.
- (2004). *El licenciado Vidriera; La fuerza de la sangre (Novelas ejemplares)*. Madrid: Alianza.
- Cervantes, G. y Rodríguez, A. (2012). Problemas léxico-semánticos en la formulación de textos académicos. *Chemins actuels*, 73. Recuperado de: <http://www.amifram.com/chemins/0073/Problemas%20lexicos.pdf>
- Chew, L. D. (2004). El impacto de la baja alfabetización sobre los resultados de la diabetes. *Diabetes Voice*, 49(3), 30-32. Recuperado de: http://www.idf.org/sites/default/files/attachments/article_301_es.pdf#page=31
- Chomsky, N. (1974). *Estructuras sintácticas*. México: Siglo XXI.
- (1976). *Lenguaje y entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.
- CINDA (2006). *Antecedentes y programas*. Recuperado de: http://www.cinda.cl/download/perfil_cinda.pdf
- Cisneros-Estupiñán, M., Olave-Arias, G. y Rojas-García, I. (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educ.educ.*, 15(1), 45-61. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v15n1/v15n1a04.pdf>
- Clérici, C. (2011). Nuevas generaciones y nuevas habilidades comunicativas: el caso de la escritura de ingresantes a la universidad. Trabajo presentado en el Simposio: *Pensar la universidad en sus contextos. Perspectivas evaluativas*, llevado a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina. Recuperado de: http://intra.fb.uner.edu.ar/academica/c_clerici_escritura%20de%20ingresantes.pdf

- Cohen, L. y Manion, L. (2002). (2ª ed.). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid: Celeste/MEC.
- Comunidades Europeas (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo*. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>
- Comunicado de Berlín (2003). *Comunicado oficial de la Conferencia de Ministros de Educación Superior en Berlín el 19 de septiembre de 2003*. Recuperado de:
http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Comunicado_berlin.pdf
- Conferencia de Educación (1999). *Reglamento de la Conferencia de Educación*. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/ministerio/organos/conferencia-sectorial-educacion/funcionamiento/reglamento-conferencia.pdf?documentId=0901e72b80b528bb>
- Consejo de la Unión Europea (2012). *Conclusiones del Consejo, de 26 de noviembre de 2012, sobre alfabetizaciones múltiples*. Recuperado de:
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:393:FULL:ES:PDF>
- Cook-Gumperz, J. (1988): *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Cortés, J., Rivera, v. M. y Rodríguez, C. M. (2008). *Dificultades en la escritura en la Educación Superior*. Bogotá: Edisoma.
- Declaración de Asunción (2011). *XXI Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Declaración de Asunción*. Recuperado de:
<http://segib.org/cumbres/files/2011/03/Declaracion-Asuncion-ESP.pdf>
- Declaración de Bariloche (1995). *V Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Declaración de Bariloche*. Recuperado de:
http://segib.org/documentos/esp/DECLARACION_BARILOCHE.pdf

- Declaración de Mar de Plata (2010). *XX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Declaración de Mar de Plata*. Recuperado de:
<http://segib.org/cumbres/files/2010/03/DCL-MAR-DEL-PLATA-JEGXX-E.pdf>
- Declaración de Praga (2001). *Declaración de Praga, 2001. Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior*. Recuperado de:
http://www.ciccp.es/ImgWeb/Sede%20Nacional/Declaraciones%20Bolonia_Ber/Declaración%20de%20Praga.pdf
- Declaración de Sonsonate (2008). *Declaración de Sonsonate. I Foro de Ministros de Trabajo de la Región Iberoamericana: Juventud, Trabajo Decente y Desarrollo en Democracia*. Recuperado de:
<http://segib.org/upload/DCLRMSTRA08-E.pdf>
- Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada y proclamada el 10 de diciembre de 1948.
- Descartes, R. (2007). *Discurso del método*. Madrid: Akal.
- Desinano, N. B. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Diestro, A. (2010). El papel de la Conferencia Permanente de Ministros Europeos de la Educación en el establecimiento de una Política Educativa Europea. *Foro de Educación*, 12, 45-68.
- (2011). *La Dimensión Europea de la Educación: análisis comparado de su desarrollo en perspectiva supranacional*. (Tesis doctoral). Universidad Pontificia de Salamanca: Salamanca.
- Dijk, T. A. van (1980). Algunas notas sobre la ideología y la teoría del discurso. *Semiosis*, 5, 37-53. Recuperado de:
http://bajofuego.org.ar/textos/Algunas_notas_sobre_la_ideologia_y_la_teoría_del_discurso.pdf

- Dijk, T. A. van (2001). Algunos principios de una teoría del contexto. *Revista latinoamericana de estudios del discurso* 1(1), 69-81. Recuperado de:
http://material.producciondetextos.com.ar/2012_bib_21_van_dijk_algunos_principios_teoría_contexto.pdf
- (2002). Conocimiento, elaboración del discurso y educación. *Escribanía*, 8, 5-22. Recuperado de:
<http://www.discursos.org/oldarticles/Conocimiento,%20elaboraci%F3n%20del%20discurso%20y%20educaci%F3n.pdf>
- Egido, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: un repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 239-262. Recuperado de:
http://www.uned.es/reec/pdfs/17-2011/10_egido.pdf
- Einstein, A. (2010). *Mis ideas y opiniones*. Madrid: El País.
- Escudero, J. M. (1990). Tendencias actuales en la investigación educativa: los desafíos de la investigación crítica. *Curriculum*, 2, 3-26.
- Jiménez del Castillo, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: El analfabetismo funcional. *Revista de Educación*, 338, 273-294. Recuperado de:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re338/re338_17.pdf
- Errázuriz M. C. (2012). Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 34(136), 98-117. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n136/v34n136a7.pdf>
- Escorcía, D. (2011). Aportes de la metacognición al rendimiento en escritura: análisis de la situación de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(3). Recuperado de:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/3999Escorcía.pdf>
- Eurostat (2011). *Level of Internet access-household*. Recuperado de:
<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&code=tsiir040&plugin=1>

- Eudave, D. (2009). Niveles de comprensión de información y gráficas estadísticas en estudiantes de centros de educación básica para jóvenes y adultos de México. *Educación matemática*, 21(2), 5-37. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ed/v21n2/v21n2a2.pdf>
- Falcón, M. y Luna, A. (2012). Alfabetización en salud: concepto y dimensiones. Proyecto europeo de alfabetización en salud. *Revista Comunicación y Salud* 2(2), 91-98. Recuperado de: <http://www.revistadecomunicacionysalud.org/index.php/rcys/article/view/35/42>
- Fedorov, A. (2011). Alfabetización mediática en el mundo. *Infoamérica. Revista Iberoamericana de Comunicación*, 5, 7-23. Recuperado de: <http://www.infoamerica.org/icr/n05/fedorov.pdf>
- Felli, S., Manzo, M. B. del, Martínez, M., Servera, R., Gamaleri, B. y Cazzappa, C. (septiembre, 2009). *Representaciones de investigadores nacionales en escritura académica sobre estudiantes universitarios y sus producciones*. Trabajo presentado en el 1º Encuentro de Juventud y Medios de Comunicación e Industrias Culturales (JUMIC), llevado a cabo en la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP, La Plata. Recuperado de: <http://www.perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/sites/perio.unlp.edu.ar/observatoriodejovenes/files/felli.pdf>
- Fernández, G. M. E., Uzuzquiza, M. E. y Laxalt, I. (2004). El docente universitario frente al desafío de enseñar a leer. En P. Carlino (Ed.), *Leer y escribir en la universidad* (pp. 95-110). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.
- Fernández, N., Mollis, M. y Dono, S. (2005). La educación comparada en América Latina: situación y desafíos para su consolidación académica. *Revista Española de Educación Comparada*, 11, 161-187. Recuperado de: <http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec11/reec1105.pdf>
- Ferrer, F. (1990): *Educación comparada. Fundamentos teóricos, metodología y modelos*. Barcelona: PPU.
- Figuerola, A. (1998). *Alfabetización Ambiental en San Luis Potosí*. Recuperado de: <http://anea.org.mx/docs/Figuerola-AlfabetiSLP.pdf>
- (2002). *Alfabetización Ambiental como piedra de toque para la Conservación*. Recuperado de: <http://www.anea.org.mx/docs/Figuerola-AlfabetizacionAmbiental.pdf>

- Figuerola, R. A. y Simón, J. R. (2011) Planificar, escribir y revisar, una metodología para la composición escrita. Una experiencia con estudiantes del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). *Revista de Investigación*, 35(73), 119-148. Recuperado de: <http://www2.scielo.org.ve/pdf/ri/v35n73/art07.pdf>
- Flórez, R. y Gutiérrez, M. (2011). *Alfabetización académica: una propuesta para la formación de docentes universitarios*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387. Recuperado de: <http://www.jstor.org/discover/10.2307/356600?uid=3737952&uid=2&uid=4&sid=21102128800777>
- FMI (2011). *World Economic Outlook Database*. Recuperado de: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/weo/2011/02/weodata/index.aspx>
- Frausin, P., Samoluk, M. y Salas, P. J. (2010). *Competencias básicas. La alfabetización académica en la educación superior. Abordaje institucional de los problemas de lectura y escritura en los alumnos del profesorado de educación física de Ciudad de Santa Fe. Una mirada desde los actores*. Trabajo presentado en Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021, organizado por la OEI, el Ministerio de Educación de la Nación Argentina y la SEGIB, con el apoyo de la AECID, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/COMPETENCIAS-BASICAS/R1691_Frausin.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallego, J. L. y Medías, A. M. (2012). ¿Qué saben los estudiantes universitarios sobre la planificación de tareas de escritura? Un estudio de caso. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 47-61. Recuperado de: <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/493/231>
- García Garrido, J. L. (1982). *Educación comparada. Fundamentos y problemas*. Madrid: Dykinson
- García Negroni (Coord.). (2011). *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica*. Buenos Aires: Editoras del Calderón.
- García Romero, M. (Comp.). (2011). *Inventario bibliográfico de las investigaciones sobre Escritura Académica de los estudiantes universitarios*. San Cristóbal: Universidad de

Los Andes. Recuperado de:

http://servidor-opsu.tach.ula.ve/profeso/garcia_mar/ibi/inv_biblio.pdf

Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Garton, A. y Pratt, C. (1991): *Aprendizaje y proceso de alfabetización. El desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Barcelona: Ministerio de Educación y Ciencia, Ediciones Paidós Ibérica.

Gil, D. y Vilches, A. (2001). Una alfabetización científica para el siglo XXI. Obstáculos y propuestas de actuación. *Investigación en la Escuela*, 43, 27-37. Recuperado de: http://www.oei.es/catmexico/una_alfabetizacion_cientifica%20.pdf

Gimeno Sacristán, J. (Comp.), Pérez, A. I., Martínez, J. B., Torres, I., Angulo, J. F. y Álvarez, J. M. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Giudice, J. y Moyano, E. (2009). *Grado de apropiación del discurso de las ciencias sociales y humanas por alumnos universitarios: una evaluación diagnóstica*. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para la mejora de la Educación y la Equidad con base en la Lectura y la Escritura, Instituto Pedagógico de Caracas.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

Gómez, J. A., Calderón, A. y Magán J. A. (2008). *Brecha digital y nuevas alfabetizaciones. El papel de las bibliotecas*. Recuperado de: <http://biblioteca.ucm.es/biblioteca/0Libro.pdf>

González Moreyra, R. (1998). Comprensión lectora en estudiantes universitarios iniciales. *Persona*, 1, 43-65. Recuperado de: [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/FCB815179CE767F105256F380056E146/\\$file/gonzales.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/FCB815179CE767F105256F380056E146/$file/gonzales.pdf)

González-Moreno, C. X. (2012). Formación del pensamiento reflexivo en estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 595-617. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/2810/281022848005.pdf>

- González Pizón, B. Y. (2013). *¿Cómo fortalecer una política institucional para el desarrollo de la lectura y la escritura en Educación Superior?* Red de Lectura y Escritura en Educación Superior. Recuperado de:
<http://www.ascun-redlees.org/wp-content/uploads/2013/04/TercerBorrador-DocumentoPolíticas.pdf>
- González Silva, H. J. (2006). Instituciones de educación superior no universitaria. En UNESCO. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior* (pp. 183-193). Recuperado de:
<http://www.radu.org.ar/Info/2%20IESALC.pdf>
- González, J. y Wagenaar, R. (Eds.). (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. [Informe final. Fase 1]. Bilbao: Universidad de Deusto. Recuperado de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf
- González, B. Y. y Vega, V. (2010). *Prácticas de lectura y escritura en la universidad. El caso de cinco asignaturas de la Universidad Sergio Arboleda*. Bogotá: Fondo de Publicaciones. Universidad Sergio Arboleda.
- Gumperz, J. (1968). The speech community. En *International Encyclopedia of the Social Sciences* (pp. 381-386). Londres: Macmillan.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1972). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Grabe, W. y Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing*. Harlow: Pearson.
- Gutiérrez-Rodríguez, M. J. y Flórez-Romero, R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 137-168. Recuperado de:
<http://www.javeriana.edu.co/Facultades/Educacion/10/magis-tres/numero-siete/pdfs/magis-4-7-gutierrez-rodriguez.pdf>
- Hall, B. y López, M. I. (2011). Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas. *Literatura y Lingüística*, 23, 167-192. Recuperado de:
<http://www.scielo.cl/pdf/lyl/n23/art10.pdf>

- Hannon, P. (2004). Mapping the landscape of literacy. En T. Grainger, *The Routledge Falmer Reader in Language and Literacy* (pp.19-32). New York: Routledge Falmer.
- Hernández Pina, F., Martínez Clares, P., Da Fonseca, P. S. L. y Rubio, M. (2005). *Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior*. Madrid: La Muralla.
- Hernández Rojas, G. (2012). Teorías implícitas de escritura en estudiantes pertenecientes a dos comunidades académicas distintas. *Perfiles Educativos*, 34(136), 42-62. Recuperado de:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34n136/v34n136a4.pdf>
- Hernández Zamora, G. (2003). Comunidades de lectores: Puerta de entrada a la cultura Escrita. *Decisio. Saberes para la acción en la educación de adultos*, 6. Recuperado de:
http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_6/decisio6_saber3.pdf
- Hernández Zamora, G. (2008). Alfabetización: teoría y práctica. *Decisio. Saberes para la acción en la educación de adultos*, 21, 18-24. Recuperado de:
http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_21/decisio21_saber3.pdf
- Herrera, M. G., Estrada, C. A. y Denegri, C. (2011). La alfabetización económica, hábitos de consumo, actitud hacia el endeudamiento y su relación con el bienestar psicológico en funcionarios públicos de la ciudad de Punta Arenas. *Magallania*, 39(1), 83-92. Recuperado de:
<http://www.scielo.cl/pdf/magallania/v39n1/art05.pdf>
- Hilker, F. (1964). *La pédagogie comparée*. Paris: Institut Pédagogique National.
- Hingel, A. y Kuzma, M. (2008). Un indicateur européen des compétences linguistiques. La première enquête sur le niveau en langue étrangère des jeunes européens. *Revue Internationale d'Éducation*, 47, 101-117.
- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. En M. Llobera (Coord.). (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 27-46). Madrid: Edelsa.
- Hull, G. A. (2003). Youth Culture and Digital Media: New Literacies for New Times. *Research in the Teaching of English*, 38(2), 229-233. Recuperado de:
<http://ebooks6.com/download.php?id=72251>

- IE (2010). *PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. Informe español*. Recuperado de:
<http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa-2009-con-escudo.pdf?documentId=0901e72b808ee4fd>
- IGA (2010). *Calendario Atlante De Agostini 2011*. Novara: Istituto Geografico De Agostini.
- INEE (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ilich, E. y Morales, O. A. (2004). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. En *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 26, 333-345.
- Infante, M. I. (Coord.), Rothman, D., Masagão, V., Mariño, G., Villafaña, R., Deltoro, A., Arce, M. E. y Gaiza, L. (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe Unesco-Santiago. Recuperado de:
http://www.oei.es/alfabetizacion/b/Alfabetismo_funciona_AL_2000.pdf
- IWA (2013). *The Concept of a Writing Center. Harris*. Recuperado de:
<http://writingcenters.org/resources/writing-center-concept/>
- JQI (2004). *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards. A report from a Joint Quality Initiative informal group*.
- Kalman, J. (2000). Alfabetización: acceso a la cultura escrita, a la educación y a la información. Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe, 50, 28-46. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001191/119117s.pdf>
- Krichesky, G., Benchimol, K. (2008). *La educación argentina en democracia. Cambios, problemas y desafíos de una escuela fragmentada*. Buenos Aires: UNGS, Biblioteca Nacional.
- Kress, G. (2005). *El alfabetismo en la era de los nuevos medios de comunicación*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

- Latapí, P. y Castillo, A. (Comp.). (1985). *Lecturas sobre educación de adultos en América Latina*. Pátzcuaro: Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina y El Caribe-OREALC. Recuperado de:
http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/publicaciones/retablos_papel/retablo_papel14.pdf
- Larrañaga, E., Yubero, S. y Cerrillo, P. C. (2008). *Estudios sobre los hábitos de lectura de los estudiantes españoles*. Madrid: Fundación SM.
- Lea, M. R. y Street, B. V. (1998). Student Writing Higher Education: An Academic Literacies Approach. *Studies in Higher Education*, 23(2). Recuperado de:
<http://www.kent.ac.uk/teaching/documents/qualifications/studwritinginhe.pdf>
- Letelier, M. E. (2008). *La construcción de un sistema de indicadores en programas de alfabetización y educación permanente* [Documento preparado para el Plan Iberoamericano de Alfabetización impulsado por la OEI]. Recuperado de:
<http://www.oei.es/alfabetizacion/Letelier.pdf>
- Lind, A. (2008). *Literacy for all: Making a Difference*, Paris: UNESCO. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001597/159785e.pdf>
- Lledó, E. (1991). *El silencio de la escritura*. Barcelona: Espasa.
- Llorent, V. (1999). *Aproximación a la Educación Comparada desde la Praxis Investigadora*. Sevilla: UCA.
- López, E. y Padilla, C. (2011). Grados de complejidad argumentativa en escritos de estudiantes universitarios de humanidades. *Praxis. Revista de Psicología*, 13(20), 61-89. Recuperado de:
http://praxis.udp.cl/pdf/20/Praxis_20.pdf#page=61
- López, A. (2008). Retos metodológicos de la educación comparada en la sociedad global. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5, 1-9. Recuperado de:
<http://www.uoc.edu/rusc/5/1/dt/esp/lopez.pdf>
- Lugo, M. T. (2010). Las políticas en la educación de América Latina. Tendencias y experiencias. *Revista Fuentes*, 10, 52-68. Recuperado de:
http://www.revistafuentes.es/gestor/apartados_revista/pdf/monografico/yjxytfaw.pdf

- Manso, J. (2012). *La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria: Análisis y valoración del modelo de la LOE*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid: Madrid.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y vida*, 27(4), 30-39. Recuperado de:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a27n4/27_04_MarIn.pdf
- Marquès, P. (2000). *La alfabetización audiovisual*. Recuperado de:
<http://www.peremarques.net/alfaaudi.htm>
- Martín, E. (2008). El papel de la lectura en el sistema educativo. En J. A. Millán (Coord.). *La lectura en España. Informe 2008. Leer para aprender* (pp. 123-136). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios de Editores de España.
- Martín Perís, E. (2008). Competencia pragmática. En E. Martín Perís (Dir.), *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Recuperado de:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciapragmatica.htm
- Martín Vegas, R. A. (2010). *Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Síntesis.
- Martín, A. y Núñez Cortés, J. A. (2011). *La enseñanza de la lectura en Europa: contextos, políticas y prácticas*. Madrid: IFIE-MEC.
- Martínez, J. (2010). La planificación textual y el mejoramiento de la escritura académica. *Revista Infancias Imágenes*, 9(2), 35-47. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3653126>
- Martínez Usarralde, M^a. J. (2006). La Educación Comparada revisitada: Revisión a la evolución epistemológica y temática en la era postcomparada. *Tendencias pedagógicas*, 11, 77-100. Recuperado de:
http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2006_11_04.pdf
- Marucco, M. (2008). Enseñar a leer en la educación superior. *Docencia*, 35, 64-68. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730180507.pdf>

- Marucco, M. (2011). ¿Por qué los docentes universitarios debemos enseñar a leer y a escribir a nuestros alumnos? *Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior*, 2, Recuperado de: <http://www.biomilenio.net/RDISUP/numeros/02/02.%20marucco.pdf>
- Mateos, M. y Solé, I. (2009). La lectura de textos académicos en la universidad. *Textos. Lectura y escritura de textos académicos*, 50, 12-20.
- Medina, G. A. (1982): *La post-alfabetización en América Latina y el Caribe*. Pátzcuaro: CREFAL-UNESCO-OREALC.
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Deserción estudiantil en la educación Superior colombiana. Elementos para su diagnóstico y tratamiento*. Bogotá: MEN. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/articulos-254702_diagnostico_desercion.pdf
- Ministry of Science, Technology and Innovation (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education. Area Bologna Working Group on Qualifications Frameworks*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation.
- Molina-Natera, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(10), 93-108. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/download/4167/3170>
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español* (3.^a ed., 2 vols.). Madrid: Gredos.
- Moyano E. I. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Revista Signos. Estudios de lingüística*. 43(74), 465-488. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v43n74/a04.pdf>
- Nogueira, S. (Coord.). (2003). *Manual de lectura y escritura universitarias. Prácticas de taller*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Núñez Cortés, J. A. (2009). Sociedad lectora iberoamericana (Planes de Alfabetización y de Fomento de la Lectura). En S. Yubero; J. A. Caride y E. Larrañaga, *Sociedad Educadora, Sociedad Lectora* (pp. 299-306). Cuenca: UCLM.
- OCDE (2005a). *The definition and selection of key competencies. Executive summary*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>

- OCDE (2005b). *Learning a Living. First Results of the Adult Literacy and Life Skills Survey*. Paris: Minister of Industry, Canada y OCDE.
- (2005c). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Recuperado de: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- OEI (2006a). *Estructura y titulaciones de Educación Superior en México*. Recuperado de: <http://www.oei.es/homologaciones/mexico.pdf>
- (2006b). *Estructura y titulaciones de Educación Superior en Perú*. Recuperado de: <http://www.oei.es/homologaciones/peru.pdf>
- (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: OEI
- (s. f.). *Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas. 2007-2015. Informes de países*. Recuperado de: <http://www.oei.es/alfabetizacion/informepaises.pdf>
- Olson, D. (2009). Education and literacy. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 141-151.
- Ong, W. J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ONU (2011). *World Population Prospect: The 2010 Revision*. Recuperado de: <http://esa.un.org/unpd/wpp/Excel-Data/population.htm>
- Orozco, Castillo y Roa (2011). *Proyecto Informe de educación superior en Iberoamérica 2011, Informe Colombia*. Bogotá-Cali-Barranquilla, Cinda, Universia, Banco Mundial.
- Othman, Y. y Mustapha, G. (2010). Comprehension Process in Metacognitive Perspective Among University Students. *International Educare. Journal for Educational Studies*, 2(2). Recuperado de: <http://educare-ijes.com/educarefiles/File/Othman.pdf>
- Oxenham, J. (2008). *Effective literacy programmes: options for policy-makers*. Paris: UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001636/163607e.pdf>

- Papadópulos, J. y Radakovich, R. (2006) *Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe*. Santiago: CNED. Recuperado de:
http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionInvestigacion/investigacion_estudios_y_documentos_de_genero_pdf.aspx?strArt=Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe &idArticulo=477
- Parodi, G. (2005). *Compresión de textos escritos*. Buenos Aires: Eudeba.
- (2010). *Saber leer*. Madrid: Aguilar.
- Parodi, G., Ibáñez, R., Venegas, R. y González, C. (2010). Identificación de géneros académicos y géneros profesionales: Principios teóricos y propuesta metodológica. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 249-290). Santiago: Ariel.
- Pérez, E. y Carrasquel, P. (1996). *Sistema educativo nacional de Venezuela*. Madrid: OEI. Recuperado de: <http://www.oei.es/quipu/venezuela/ven11.pdf>
- Piñón, S. (s. f). *Glosario conceptual de la alfabetización y la educación de personas jóvenes y adultas*. Recuperado de:
http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/investigacion/lineas_investigacion/alfabetizacion/documentos_preliminares/glosario-eda-sandra_pinon.pdf
- Postigo Y. y Pozo J. I. (1999). Hacia una nueva alfabetización: El aprendizaje de la información gráfica. En J. I. Pozo y C. Monereo (Eds.), *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo* (pp. 251- 267). Madrid, España: Santillana.
- Platón (1986). *Diálogos III. Fedón, Banquete, Fedro*. Madrid: Gredos.
- PNUD (2013). *Informe sobre el Desarrollo Humano 2013*. Recuperado de:
http://hdr.undp.org/en/media/HDR2013_ES_Statistics.pdf
- Prado, J. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- PRODEAC (2013). *Objetivos*. Recuperado de:
http://www.ungs.edu.ar/prodeac/?page_id=2
- Puelles Benítez, M. de (2006). *Problemas actuales de política educativa*. Madrid: Morata.

- Pujato, B. (2009). *El ABC de la alfabetización. ¿Cómo enseñamos a leer y a escribir?* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Quintana, H. E., García-Arroyo, M., Arribas M. C. y Hernández C. N. (2010). La alfabetización académica en las instituciones de educación superior en Puerto Rico en el primer decenio del siglo XXI. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI. Leer y escribir desde las disciplinas* (pp. 21-48). Santiago: Ariel.
- Ramírez de la Piscina, T., Zarandona, E., Basterretxea, J. I. e Idoiaga, P. (2006). Estudio sobre la alfabetización audiovisual de los adolescentes vascos: Recopilatorio de actitudes críticas y acríicas. *Zer. Revista de Estudios de Comunicación*, 11(21), 177-202. Recuperado de:
<http://www.ehu.es/zer/hemeroteca/pdfs/zer21-11-ramirezdelapiscina.pdf>
- Rauno, G. G. y Corkett, J. (2007). University Students with a Significant History of Reading Difficulties: What Is and Is Not Compensated? *Exceptionality Education Canada*, 17(2), 195-220. Recuperado de:
<http://rrl.educ.ualberta.ca/files/Parrila%20et%20al%202007.pdf>
- Real Academia Española (2001). Alfabetización. En *Diccionario de la lengua española* (22ª ed.). Recuperado de:
<http://lema.rae.es/drae/?val=alfabetizaci%C3%B3n>
- Reale, A. (2012). *Centro Virtual de Escritura. Manual del Escritor*. Recuperado de:
<http://centrodeescrituravirtual.wordpress.com>
- (2012). *Centro Virtual de Escritura. Consultas*. Recuperado de:
<http://centrodeescrituravirtual.wordpress.com/consultas/>
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Diario Oficial de la Unión Europea, L 394, de 30 de diciembre de 2006.
- Reyes, G. (2002). *El abecé de la pragmática*. Madrid: Arco Libros.
- Rogers, P. M. y Walling, O. (2011). Writing and Knowledge Making: Insights from an Historical Perspective. En S. H. McLeod (Ed. de la serie.). *Perspectives on Writings: Vol. Writing in Knowledge Societies* (pp. 259-273). Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse-Parlor Press. Recuperado de:
<http://wac.colostate.edu/books/winks/chapter13.pdf>

- Rychen, D. S. y Hersch, L. (2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Rico, L. (2005). La alfabetización matemática y el proyecto PISA de la OCDE en España. *Revista Padres y Madres* [Revista de la Confederación Española de Padres y Madres de Alumnos. CEAPA], 82, 7-13. Recuperado de:
<http://es.scribd.com/doc/52348362/Alfabetizacion-matematica-luis-rico-romero>
- Romero, F. (2000). La escritura en los universitarios. *Ciencias Humanas*, 21, Recuperado de:
<http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev21/romero.htm>
- Ruiz, G. (2013). *Evolución reciente del sistema educativo argentino: organización institucional, estructura académica, expansión y cobertura cuantitativa*. (Documento de Cátedra, n° 5. Asignatura: Teorías de la Educación y Sistema Educativo Argentino. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires). Recuperado de:
http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/901_teorias_y_sistema/material/descargas/doc_5.pdf
- Sabariego, M. (2009). La investigación educativa: génesis, evolución y características. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 31-56). Madrid: La Muralla
- Sabariego del Castillo, J. M. y Manzanares, M. (2006). *Alfabetización científica*. Trabajo presentado en el I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Sociedad e Innovación, organizado por la OEI, la AECL, la UNAM, el IPN, la UAM, la Academia Mexicana de Ciencias y la Academia de Ingenieros, en México D.F. Recuperado de:
<http://www.oei.es/memoriasctsi/mesa4/m04p35.pdf>
- Salgado, J. (1984). *La alfabetización y la post-alfabetización en la perspectiva de eventos internacionales*. Recuperado de:
http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/images/stories/publicaciones/retablos_papel/retablo_papel12.pdf
- Sánchez Lobato, J. (Coord.). (2006). *Saber escribir*. Madrid, España: Aguilar.
- Sánchez Lozano, C. (2007). La escritura ortográfica en estudiantes universitarios. *Revista Fundación Universitaria del Área Andina*, 11, 36-41. Recuperado de:
<http://www.areandina.edu.co/contenidos/audiovisuales/publiandina/documentos/revistas/humanidades/revista11.pdf>

- Sánchez Miguel, E. (Coord.), García J. R. y Rosales, J. (2010). *La lectura en el aula. Qué se hace, qué se puede hacer, qué se debe hacer*. Barcelona: Graó.
- Sarasqueta, A. (2012). Nuevas Tecnologías. En *Barómetro Universidad-Sociedad 2012*. Madrid: Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de:
<http://www.ucm.es/cont/descargas/documento39898.pdf>
- Sartre, J. P. (s. f.). *Las palabras*. Recuperado de:
<http://www.gutenscape.com/documentos/1f04b637-555e-4d53-b07b-1d53dd-cell1e3.pdf>
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64. Recuperado de:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48395>
- Seco, M., Andrés, O. y Ramos, G. (1999). *Diccionario del español actual* (2 vols.). Madrid: Aguilar.
- Segura, M. y Kalman, J. (2007). La alfabetización académica mediada por usos sociales de la lengua escrita en la primaria. *Lectura y Vida*, 28(4), 40-49. Recuperado de:
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a28n4/28_04_Segura.pdf
- Serrano de Moreno, M. S. (2012). Consideraciones para una pedagogía de la lectura crítica en la universidad. *Legenda*, 16(14), 90-114. Recuperado de:
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/legenda/article/view/3921/3785>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE-Graó.
- Sotillo, J.A., Rodríguez, I., Echart, E. y Ojeda, T. (2009). *El Espacio Iberoamericano de Educación superior: diagnóstico y propuestas institucionales*. Madrid: Fundación Carolina-CeALCI. Recuperado de:
<http://www.fundacioncarolina.es/es-ES/publicaciones/documentostrabajo/Documents/DT39.pdf>
- Street, B. (Ed.). (1993). *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Soria, L. E. (1968). *Alfabetización funcional de adultos*. Pátzcuaro: CREFAL.

- Suasnábar, C. (2009). Reforma de la educación superior y transformaciones en el campo académico en Argentina. En Marquina, M., Mazzola, C., Soprano, G. (Comps.), *Políticas y protagonistas de la universidad argentina* (pp. 243-263). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Szymborska, W. (2005). *Paisaje con grano de arena*. Badalona: Lumen,
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-16. Recuperado de:
<http://www.ugr.es/~recfpro/rev123ART2.pdf>
- Tejedor, F. J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342. 443-473. Recuperado de:
http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_21.pdf
- Thaiss, C. (2012). Origins, Aims, and Uses of Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places. En S. H. McLeod (Ed. de la serie), *Perspectives on Writings: Vol. Writing Programs Worldwide: Profiles of Academic Writing in Many Places* (pp. 5-22). Fort Collins, CO: The WAC Clearinghouse-Parlor Press. Recuperado de: <http://wac.colostate.edu/books/wpww/chapter1.pdf>
- Tremblay, K.; Lalancette, D. y Roseveare, D. (2012). *Assessment of Higher Education Learning Outcomes. Feasibility Study Report. Design and Implementation*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume1.pdf>
- Trier, U. P. (2003). Twelve Countries Contributing to DeSeCo: A Summary Report. En D. S. Rychen, L. Hersh y M. E. McLaughlin, M. E. (Eds.). *Definition and Selection of Key Competencies. Contributions to the Second DeSeCo Symposium*. Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office. Recuperado de:
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.26255.download-List.54824.DownloadFile.tmp/2003.symposiumvolume.pdf>
- Torrado, M. (2009). Estudios de encuesta. En R. Bisquerra, R. (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp. 162-187). Madrid: La Muralla.
- Torres, R. M. (2005). *Justicia educativa y justicia económica: Doce tesis para el cambio educativo*. Recuperado de:
http://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios_e_informes/12tesis_RMT.pdf?download

- Torres, R. M. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1. Recuperado de:
<http://www.oei.es/alfabetizacion/AprendizajePermanenteESP.pdf>
- (2008). Luego de la alfabetización, ¿La post-alfabetización? Problemas conceptuales y operativos. *Docencia*, 34, 30-38. Recuperado de:
<http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100731220656.pdf>
- Trejos, J. (2008). Pertinencia de graduados e investigadores universitarios para las necesidades de la sociedad. ¿Qué nos dicen los empleadores? Caso de Costa Rica. En S. Malo (Dir.), *Encuestas generales del Proyecto 6x4 UEALC* (pp.137-260). Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades-ASCUN. Recuperado de:
http://www.6x4uealc.org/site2008/p03/6x4_p03c.pdf
- UNESCO (1975). *Simposio Internacional de Alfabetización. Declaración de Persépolis*.
- (1988). *Proyecto de nomenclatura internacional normalizada relativa a la Ciencia y la Tecnología*. París: UNESCO. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000829/082946sb.pdf>
- (1997). *Quinta Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos. Declaración de Hamburgo*.
- (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Recuperado de:
http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- (2003). *La alfabetización como fuente de libertad*. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001349/134934sb.pdf>
- (2004). *La pluralidad de la alfabetización y sus implicaciones en políticas y programas* [Documento de orientación del Sector de Educación de la UNESCO]. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246s.pdf>
- (2006). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo. La alfabetización, un factor vital*. Recuperado de:
<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/gmr06-es.pdf>
- (2010). *Conferencia Mundial de la Educación Superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. París: UNESCO.

- UNESCO (2011a). *Compendio mundial de la educación. Comparación de las estadísticas de la educación en el mundo*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- (2011b). *World Data on Education. México. VII Ed. 2010/11*. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Mexico.pdf
- Unión Europea (2010). *Consejo Europeo de Lisboa, 23-24 de marzo de 2000. Conclusiones de la Presidencia*. Recuperado de: <http://www.minhap.gob.es/Documentacion/Publico/SGPEDC/Estrategia%20de%20Lisboa.pdf>
- Universia (2010). *II Encuentro de Rectores Universia Guadalajara 2010. Por un Espacio Iberoamericano del Conocimiento Socialmente Responsable*. Recuperado de: <http://www.universiario2014.com/LibroIIEncuentro.pdf>
- Universidad de las Américas Puebla (2011). *Centro de Escritura Académica y de Pensamiento Crítico. Presentación*. Recuperado de: <http://www.udlap.mx/intranetWeb/centrodeescritura/>
- UPC (2013a). *Área de Humanidades. Contenidos de los cursos. Seminarios de investigación*. Recuperado de: <http://www.upc.edu.pe/facultades/area-de-humanidades/cursos/seminarios-de-investigacion/contenido-de-los-cursos>
- (2013b). *Curso Nivelación de Lenguaje*. Recuperado de: <http://www2.upc.edu.pe/plantillas/pi-nivel.asp?ARE=0&PFL=29&CAT=516>
- PUCP (2013). *Estudios Generales de Letras. Formación humanística y científica*. Recuperado de: <http://facultad.pucp.edu.pe/generales-letras/files/2012/12/Cursos-Ofrecidos-2013-0.pdf>
- Valdivieso, S. (2008). Alforjas para un viaje. Desde la alfabetización y el desarrollo económico hacia la alfabetización integral y el desarrollo sostenible. En H. S. Bhola y S. Valdivieso, *Hitos de la Alfabetización para el Desarrollo Sostenible* (pp. 89.185). Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001595/159543s.pdf>

- Valle, J. M. (2004). La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 17-59.
- (2006). *La Unión Europea y su política educativa*. Madrid: CIDE-MEC.
- Vardi, I. y Bailey, J. (2006). Retroalimentación recursiva y cambios en la calidad de los textos escritos por estudiantes de nivel universitario: un estudio de caso. *Signo y Seña*, 16, 15-32.
- Vélez, A. y López, D. F. (2004). Estrategias para vencer la deserción universitaria. *Educación y educadores*, 7, 177-203. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83400712>
- Venezky, R. L. (2005). ¿Qué es alfabetización? Vocabulario de lectura y escritura. *Lectura y Vida*, 26(1), 61-63. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n1/26_01_Asociacion.pdf
- Verdejo, P. (2008). Modelo para la Educación y Evaluación por Competencias (MECO). En S. Malo (Dir.). (2008). *Propuestas y acciones universitarias para la transformación de la educación superior en América Latina. Informe final del Proyecto 6x4 UEALC* (pp. 155-195). Bogotá: Asociación Colombiana de Universidades-ASCUN. Recuperado de: <http://www.6x4uealc.org/site2008/p01/11.pdf>
- Villalón, R. (2010). *Las concepciones de los estudiantes sobre la escritura académica* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid: Madrid.
- Villalón, R. y Mateos, M. (2009). Concepciones del alumnado de secundaria y universidad sobre la escritura académica. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 219-232.
- Villardón, L., Álvarez, M. y Yániz, C. (2008). *Aprender a escribir, escribir para aprender*. Trabajo presentado en el I Congreso Internacional Uninvest 08: El estudiante, eje del cambio en la universidad, organizado por la Universitat de Girona, España. Recuperado de: <http://dugidoc.udg.edu/bitstream/handle/10256/896/141.pdf?sequence=1>
- Waller, S. C. (2002). *A Brief History of University Writing Centers: Variety and Diversity*. Recuperado de: <http://www.newfoundations.com/History/WritingCtr.html>

- Wirth, L. (2004). *Romper el techo de cristal. Las mujeres en puestos de dirección*. Ginebra: OIT. Recuperado de:
<http://www.ilo.org/dyn/gender/docs/RES/292/F61986410/Romper%20el%20techo%20de%20cristal.pdf>
- Zabalza, M. A. (2007). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- (2011). Trabajar por competencias en la educación superior. En R. M. Esteban Moreno (Dir. y Coord.) y S. V. Menjívar de Barbón (Coord.). *Una mirada internacional a las competencias docentes universitarias. Investigación en primera persona: profesores y estudiantes* (pp. 13-16). Barcelona: Octaedro.
- Zimmerman, B. J. y Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862. Recuperado de:
<http://www.jstor.org/stable/1163397>
- Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. y Campillo, M. (2005). Evaluación de la Autoeficacia Regulatoria: Una Perspectiva Social Cognitiva. *Evaluar*, 5. Recuperado de:
<http://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/537/477>

REFERENCIAS DE DOCUMENTOS LEGISLATIVOS¹

ARGENTINA

Constitución Nacional de la República Argentina, *Convención Nacional Constituyente, Ciudad de Santa Fe*, 22 de agosto de 1994.

Ley 24.195, de 14 de abril de 1993, Federal de Educación, *Boletín Oficial*, 27.632, de 5 de mayo de 1993.

Ley 24.521, de 20 de julio de 1995, de Educación Superior, *Boletín Oficial*, 28.204, de 10 de agosto de 1995.

Resolución Ministerial 602/1995, de 3 de octubre de 1995, por la que se instituyen los Consejos Regionales de Planificación de la Educación Superior.

Resolución Ministerial 1168/97, de 11 de julio de 1997, de Acreditación de Carreras de Postgrado.

Ley 26.058, de 7 de septiembre de 2005, de Educación Técnico Profesional, *Boletín Oficial*, 30735, de 9 de septiembre de 2005.

Ley 26.206, de 14 de diciembre de 2006, de Educación Nacional, *Boletín Oficial*, 31.062, de 28 de diciembre de 2006.

COLOMBIA

Constitución Política de Colombia, *Gaceta Constitucional*, 116, 20 de julio de 1991.

¹ En la siguiente relación de documentos legislativos se exponen aquellos citados durante el estudio comparado, Capítulo 3, por orden alfabético. Aparecen la constitución o constituciones del país, y posteriormente los diferentes documentos legislativos por orden creciente de fecha. Asimismo, también se incluyen las propuestas de ley, fueran o no promulgadas. Se respeta la presentación de las leyes conforme a cada país.

Ley 30, de 28 de diciembre de 1992, por la cual se organiza el Servicio Público de la Educación Superior, *Diario Oficial*, 40.700, de 29 de diciembre de 1992.

Ley 115, de 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación, *Diario Oficial*, 41.214, de 8 de febrero de 1994.

Ley 749, de 19 de julio de 2002, por la cual se organiza el Servicio Público de la Educación Superior en las Modalidades de Formación Técnica Profesional y Tecnológica, *Diario Oficial*, 44.872, de 19 de julio de 2002.

Decreto 1781, de 26 de junio de 2003, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECAES, de los estudiantes de los programas académicos de pregrado, *Diario Oficial*, 45.231, de 27 de junio de 2003.

Decreto 2566, de 10 de septiembre de 2003, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se establecen las Condiciones Mínimas de Calidad y demás Requisitos para el Ofrecimiento y Desarrollo de Programas Académicos de Educación Superior y se Dictan Otras Disposiciones, *Diario Oficial*, 2508, de 12 de septiembre de 2003.

Decreto 3963, de 14 de octubre de 2009, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior, *Diario Oficial*, 47502, de 14 de octubre de 2009.

Decreto 1295, de 20 de abril de 2010, del Ministerio de Educación Nacional, por el cual se reglamenta el Registro Calificado de que trata la Ley 1188 de 2008 y la Oferta y Desarrollo de Programas Académicos de Educación Superior, *Diario Oficial*, 47.687, de 21 de abril de 2010.

Proyecto de Ley 112/2011, de 3 de octubre de 2011, por la cual se organiza el Sistema de Educación Superior y se regula la Prestación del Servicio Público de la Educación Superior.

ESPAÑA

Constitución de la República Española, aprobada por las Cortes Constituyentes el 9 de diciembre de 1931, *Boletín Oficial del Estado*, 344, 10 de diciembre de 1931.

- Constitución española, aprobada por las Cortes en sesiones plenarias del Congreso de los Diputados y del Senado celebradas el 31 de octubre de 1978, *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978.
- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto de 1983, de Reforma Universitaria, *Boletín Oficial del Estado*, 209, de 1 de septiembre de 1983.
- Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero de 2000, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social, *Boletín Oficial del Estado*, 10, de 12 de enero de 2000.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de 2001, de Universidades, *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001.
- Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio de 2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, *Boletín Oficial de Estado*, 147, de 20 de junio de 2002.
- Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre de 2003, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, *Boletín Oficial del Estado*, 224, de 18 de septiembre de 2003.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación, *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril de 2007, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril de 2007.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre de 2007, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales, *Boletín Oficial del Estado*, 260, de 30 de octubre de 2007.
- Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.

Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Orden ECI/332/2008, de 13 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Médico.

Orden CIN/306/2009, de 9 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Ingeniero Técnico de Minas.

Orden CIN/307/2009, de 9 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Ingeniero Técnico de Obras Públicas.

Orden CIN/308/2009, de 9 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Ingeniero Técnico Aeronáutico.

Orden CIN/309/2009, de 9 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos.

Orden CIN/311/2009, de 9 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Ingeniero Industrial.

Orden CIN/312/2009, de 9 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Ingeniero Aeronáutico.

Orden CIN/323/2009, de 9 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Ingeniero Técnico Agrícola.

Orden CIN/324/2009, de 9 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Ingeniero Técnico Forestal.

- Orden CIN/325/2009, de 9 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Ingeniero Agrónomo.
- Orden CIN/326/2009, de 9 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Ingeniero de Montes.
- Orden CIN/350/2009, de 9 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Ingeniero Técnico Naval.
- Orden CIN/353/2009, de 9 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Ingeniero Técnico en Topografía.
- Orden CIN/354/2009, de 9 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Ingeniero Naval y Oceánico.
- Orden CIN/355/2009, de 9 de febrero, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Ingeniero de Telecomunicación.
- Orden CIN/726/2009, de 18 de marzo, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Logopeda.
- Orden CIN/727/2009, de 18 de marzo, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Óptico-Optometrista.
- Orden CIN/729/2009, de 18 de marzo, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Terapeuta Ocupacional.
- Orden CIN/730/2009, de 18 de marzo, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Dietista-Nutricionista.

Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre de 2010, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, *Boletín Oficial del Estado*, 318, de 31 de diciembre de 2010.

Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio de 2011, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior, *Boletín Oficial del Estado*, 185, de 3 de agosto de 2011.

MÉXICO

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, promulgada por el Congreso Constituyente el 5 de febrero de 1917, *Diario Oficial de la Federación de 1 de mayo de 1917*.

Ley Orgánica de la Administración Pública Federal, *Diario Oficial de la Federación de 29 de diciembre de 1976*.

Ley para la Coordinación de la Educación Superior, *Diario Oficial de la Federación de 29 de diciembre de 1978*.

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, *Diario Oficial de la Federación de 19 de mayo de 1992*.

Ley General de Educación, *Diario Oficial de la Federación de 13 de julio de 1993*.

Acuerdo 279 por el que se establecen los Trámites y Procedimientos Relacionados con el Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios del Tipo Superior, *Diario Oficial de la Federación de 10 de julio de 2000*.

Iniciativa con Proyecto de Decreto de la Ley de Educación Superior, del Grupo Parlamentario del PAN, 2004. P. 49 CAP. 3.

Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, *Diario Oficial de la Federación de 21 de enero de 2005*.

Programa de Apoyo al Desarrollo de la Educación Superior (PADES). Lineamientos para la Presentación de Proyectos, de 31 de mayo de 2012. P. 49 CAP. 3

PERÚ

Constitución Política del Perú, de 29 de diciembre de 1993, *Diario Oficial El Peruano de 31 de diciembre de 1993*.

Ley 23733, Universitaria, de 9 de diciembre de 1983, *Diario Oficial El Peruano de 17 de diciembre de 1983*.

Ley 28044, General de Educación, presentada el 28 de julio de 2003, *Diario Oficial El Peruano*.

Propuesta de Ley definida por el Consejo Nacional de Educación de 2008, p. 55, cap. 3

Decreto Supremo 11-2012, de 6 de julio de 2012, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley General de Educación, *Diario Oficial El Peruano de 7 de julio de 2012*.

VENEZUELA

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, *Gaceta Oficial*, 36.860, de 30 de diciembre de 1999.

Reglamento de Reválida de Títulos y Equivalencias de Estudios, Decreto 1.292, de 14 de enero de 1969.

Ley de Universidades, de 8 de septiembre de 1970, *Gaceta Oficial*, 1.429, de 8 de septiembre de 1970.

Reglamento de los Institutos y Colegios Universitarios, Decreto 1574, de 16 de enero de 1974.

Reglamento del Personal Docente y de Investigación de los Institutos y Colegios Universitarios, Decreto 1575, *Gaceta Oficial*, 30.320, de 2 de febrero de 1974.

Reglamento del Ejercicio de la Profesión Docente, Decreto 1.942, de 19 de noviembre de 1991.

Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación, Decreto 313, *Gaceta Oficial*, 36.787, de 16 de noviembre de 1999.

Propuestas para la Discusión de la Ley de Educación Superior, Caracas, 30 de abril de 2003.

Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas, *Diario Oficial*, 38344, de 27 de diciembre de 2005.

Ley Orgánica de Educación, de 13 de julio de 2009, *Gaceta Oficial*, 5.929, de 15 de agosto de 2009.

Proyecto de Ley de Educación Universitaria, aprobado el 22 de diciembre de 2011, no promulgado finalmente.

ANEXOS

ANEXO 1.1.a

La competencia lingüística

ANEXO 1.1.a.–Competencia lingüística

TIPO DE COMPETENCIA	DEFINICIÓN	COMENTARIOS
Competencia léxica	«es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo»	Compuesta por: – Elementos léxicos: la polisemia o expresiones hechas como refranes y proverbios; modismos como metáforas lexicalizadas o intensificadores; estructuras fijas; régimen semántico; expresiones compuestas de palabras que se suelen utilizar juntas; y, por último, frases hechas con verbos que rigen preposición o locuciones prepositivas – Elementos gramaticales: aquellos que pertenecen a clases cerradas de palabras
Competencia gramatical	«el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad para utilizarlos»	Es decir, de los aspectos morfológicos y sintácticos de una lengua; y que en castellano en la actualidad aparecen descritos en la <i>Nueva gramática de la lengua española</i> , publicada en 2009
Competencia semántica	«comprende la conciencia y el control de la organización del significado con que cuenta el alumno»	Se divide en: – Semántica léxica: atiende al significado de las palabras en relación a un contexto general (y de las relaciones semánticas) – Semántica gramatical: que comprende el significado de los elementos, categorías, estructuras y procesos gramaticales – Semántica pragmática: que atiende a las relaciones lógicas
Competencia fonológica	«supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de sonidos»	Concretamente de: – Unidades de sonido de la lengua (fonemas) y su realización en contextos concretos (alófonos) – Rasgos fonéticos que distinguen los fonemas – Composición fonética de las palabras – Fonética de las oraciones – Reducción fonética
Competencia ortográfica	«supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos que componen los textos escritos»	En castellano, se ha publicado recientemente (2010) la nueva <i>Ortografía de la lengua española</i>

ANEXO 1.1.a. (cont.)–Competencia lingüística

TIPO DE COMPETENCIA	DEFINICIÓN	COMENTARIOS
Competencia ortoépica	«saber articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita»	Supone: – el conocimiento de convenciones ortográficas – la capacidad de consultar un diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas en los diccionarios para la representación de la pronunciación – el conocimiento de la repercusión que las formas escritas, sobre todo, los signos de puntuación, tienen en la expresión y en la entonación – la capacidad de resolver la ambigüedad en función del contexto

Fuente: elaboración propia a partir del *Marco de referencia* (Instituto Cervantes, 2002).

ANEXO 1.1.b

La competencia sociolingüística

ANEXO 1.1.b–Competencia sociolingüística

ASUNTOS	COMENTARIO
Marcadores lingüísticos de relaciones sociales	<ul style="list-style-type: none"> – El uso y la elección del saludo – El uso y elección de formas de tratamiento como: solemne, formal, informal, familiar o insulto, ritual o perentorio – Las convenciones para los usos de palabra – El uso y la elección de interjecciones y frases interjectivas
Normas de cortesía	<p>Conjunto de estrategias lingüísticas que tienen como objetivo atenuar o evitar la tensión producida por el enfrentamiento entre los objetivos de los interlocutores. Algunas normas de cortesía serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Cortesía positiva, p.ej.: interesarse por el estado de una persona; mostrar gratitud, afecto o admiración; etc. – Cortesía negativa, p.ej.: pedir disculpas o mostrar arrepentimiento; no comportarse de forma agresiva o directa; utilizar enunciados evasivos; etc. – Uso apropiado de <i>por favor</i>, <i>gracias</i>, etc. – Descortesía, cuando de forma deliberada no se cumplen las normas de cortesía y se es brusco, franco, antipático, impaciente, altivo, soberbio; etc.
Expresiones de sabiduría popular	Refranes, modismos, comillas coloquiales y expresiones de creencias, actitudes o valores
Diferencias de registro	Variedades de lengua usadas en distintos contextos
Dialecto y acento	Es necesario reconocer, p.ej., los marcadores lingüísticos de clase social, lugar de origen, grupo étnico o profesional

Fuente: elaboración propia a partir del *Marco de referencia* (Instituto Cervantes, 2002).

ANEXO 1.1.c

La competencia pragmática

ANEXO 1.1.c–Competencia pragmática

COMPETENCIA	DEFINICIÓN
Competencia discursiva	Capacidad para ordenar oraciones y producir fragmentos coherentes. Aborda, entre otras cuestiones sobre: <ul style="list-style-type: none"> – Géneros discursivos (descriptivos, narrativos, argumentativos, etc.) – Relaciones de causa y efecto – Normas de textualidad (coherencia, cohesión) – Flexibilidad en la elaboración de los mensajes ante las circunstancias – El principio de cooperación, que desarrolla cuatro máximas: <i>cantidad</i> (que se dé toda la información, pero no más de la necesaria); <i>cualidad</i> (que lo que se diga sea verdadero, que no se crea falso y que no se diga algo de lo que no se tengan pruebas); <i>relación</i> (que lo que se diga sea relevante); y <i>modalidad</i> o <i>manera</i> (ser claro, breve, ordenado y evitar la oscuridad)
Competencia funcional	Atiende a las funciones comunicativas, es decir, es la capacidad para usar el lenguaje con fines funcionales concretos como buscar información, persuadir, sugerir, pedir ayuda, dar ánimos, mostrar satisfacción, etc.
Competencia organizativa	Estudia cómo los mensajes se secuencian según esquemas de interacción y de transacción

Fuente: elaboración propia a partir del *Marco de referencia* (Instituto Cervantes, 2002).

ANEXO 2.1

Universidades por país consideradas en el indicador asignatura de escritura académica

ANEXO 2.1.–Universidades por país consideradas en el indicador asignatura de escritura académica

PAÍS	UNIVERSIDAD
Argentina	Universidad de Buenos Aires
	Universidad Nacional de Córdoba
	Universidad Nacional de Cuyo
	Universidad Nacional de La Plata
	Universidad Nacional de Tucumán
	Universidad Nacional de Quilmes
	Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires
	Universidad Nacional del Comahue
	Universidad Nacional del Litoral
	Universidad Nacional General Sarmiento

ANEXO 2.1. (cont.)—Universidades por país consideradas en el indicador asignatura de escritura académica

País	UNIVERSIDAD
Colombia	Universidad Antonio Nariño
	Universidad Autónoma del Caribe
	Universidad de Antioquia
	Universidad de Cartagena
	Universidad de Ibagué
	Universidad del Atlántico
	Universidad del Norte
	Universidad del Valle
	Universidad Industrial de Santander
	Universidad Sergio Arboleda
España	Universidad Autónoma de Madrid
	Universidad Complutense de Madrid
	Universidad Europea de Madrid
	Universidad de Barcelona
	Universidad de Córdoba
	Universidad de Málaga
	Universidad Nacional de Educación a Distancia
	Universidad Miguel Hernández de Elche
	Universidad Pablo de Olavide
	Universidad Rey Juan Carlos
México	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
	Universidad Autónoma de la Ciudad de México
	Universidad de las Américas Puebla
	Universidad Autónoma de Nuevo León
	Universidad Autónoma Metropolitana
	Universidad de Sonora
	Universidad Interamericana para el Desarrollo
	Universidad Marista Ciudad de México
	Universidad Marista de Guadalajara
	Universidad Marista de Mérida
Perú	Pontificia Universidad Católica del Perú
	Universidad Católica de Santa María
	Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote
	Universidad de Lima
	Universidad de Piura
	Universidad de San Martín de Porres
	Universidad Inca Garcilaso de la Vega
	Universidad Marcelino Champagnat
	Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco
	Universidad Nacional Mayor de San Marcos

ANEXO 2.1. (cont.)–*Universidades por país consideradas en el indicador asignatura de escritura académica*

PAÍS	UNIVERSIDAD
Venezuela	Universidad Católica Andrés Bello
	Universidad Católica del Táchira
	Universidad Central de Venezuela
	Universidad Centrooccidental Lisandro Alvarado
	Universidad Dr. Rafael Bellosó Chacín
	Universidad Nacional Abierta
	Universidad Nacional Experimental de Guayana
	Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez
	Universidad Pedagógica Experimental Libertador
	Universidad Simón Bolívar

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 2.3

Cuestionario de estudiantes

El objetivo de este cuestionario es conocer las acciones de alfabetización académica que usted lleva a cabo y su percepción sobre la alfabetización académica. No se pretende evaluarlo.

Si usted tuviera la amabilidad de contestar este cuestionario, sus respuestas formarían parte de una investigación cuyo objetivo es obtener información útil sobre las políticas de alfabetización académica en distintos países iberoamericanos, las acciones de las universidades al respecto, las acciones de profesores y estudiantes universitarios; y la percepción de cada uno de estos grupos sobre esta cuestión.

Esto permitirá detectar buenas prácticas de alfabetización académica.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Conceptos para responder al cuestionario

Alfabetización académica

«El concepto de alfabetización académica señala las prácticas propias de una comunidad científica o profesional y el proceso por el cual se ingresa a su cultura escrita.»

(Carlino, 2003)

Competencia comunicativa

«La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.»

(Instituto Cervantes, 2002)

Algunos problemas de competencia comunicativa pueden ser: dificultad para redactar un texto, faltas de ortografía, bajo nivel de comprensión lectora, etc.

1. País:

Argentina ☐ Colombia ☐ España ☐ Venezuela ☐ Otros

2. Universidad (indíquela si lo considera conveniente)

3. Sexo

Hombre ☐ Mujer ☐

4. Nivel y área de sus estudios actuales

Por ejemplo:

Grado en Psicología

Maestría en Odontología

Licenciatura en Medicina

Máster en Gestión Empresarial

en

5. ¿Cuántos años lleva estudiando en la universidad?

1° ☐ 2° ☐ 3° ☐ 4° ☐ 5° ☐

6. ¿En qué año nació?

(Por ejemplo: 1982)

7. ¿Ha cursado antes otros estudios universitarios?

Sí ☐ No ☐

8. ¿Qué calificación media obtuvo en sus estudios de Bachillerato (o en los estudios equivalentes que le permitieron entrar en la Universidad)? Indíquelo en una escala de 1 a 10.

Seleccione...

9. ¿Tiene su Universidad un centro específico de alfabetización académica?

Sí ☐ No ☐ No lo sé ☐

En caso afirmativo, responda:

El centro me ha ayudado puntualmente para resolver dudas ☐

He recibido formación por parte del centro ☐

Otros ☐

Explique lo que considere conveniente:

10. ¿Ha recibido formación sobre alfabetización académica?

Sí ☐ No ☐

En caso afirmativo, señale:

	Pregrado / Grado	Posgrado
Asignatura obligatoria		
Asignatura opcional		
Autodidacta		
Otros (congresos, conferencias, seminarios, etc.)		

11. Señale el grado de necesidad para usted de esa formación, siendo 0 el menor grado de necesidad y 5 el mayor grado de necesidad.

Seleccione ☐

12. ¿Conoce algún material didáctico para aprender a escribir y/o leer textos académicos?

Sí ☐ No ☐

En caso afirmativo, ¿lo utiliza?

Sí ☐ No ☐

¿Qué tipos de documentos son?

--

13. Indique su grado de acuerdo o de desacuerdo con las siguientes afirmaciones:

(1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: en desacuerdo; 4: de acuerdo; 5: bastante de acuerdo; y 6: totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5	6
La competencia comunicativa es importante para el desarrollo de su formación académica						
La competencia comunicativa es importante para su (posterior) desarrollo profesional						
Las lectura y la escritura son habilidades que ya se han de haber obtenido antes de comenzar la Universidad						
Antes de comenzar mis estudios universitarios, tuve algún problema a la hora de escribir o leer, por ejemplo: dificultad para redactar, faltas de ortografía, bajo nivel de comprensión lectora, etc.						
La Universidad tiene que solucionar esos problemas						
Durante mis estudios universitarios, he tenido algún problema a la hora de leer o escribir los textos escritos propuestos por los profesores: dificultad para redactar, faltas de ortografía, bajo nivel de comprensión lectora, etc.						
La Universidad tiene que solucionar esos problemas que me han surgido						
Los estudiantes debemos recibir formación sobre cómo se escribe y se lee en la Universidad, cuando ingresamos en ella						
Los estudiantes debemos recibir formación sobre cómo se escribe y se lee en la Universidad, durante todos nuestros estudios						

14. Indique cuánto se realizan en sus clases (profesores y alumnos) las siguientes acciones:

(1: nada; 2: muy poco; 3: algo; 4: bastante; y 5: mucho)

	1	2	3	4	5
El profesor da seguimiento a los textos escritos por los alumnos					
Predominan las preguntas en las que se reproducen los contenidos impartidos					
Predominan las preguntas en las que se relacionan ideas de los contenidos impartidos					
Predominan las preguntas en las que se tienen que aportar argumentos personales					

	1	2	3	4	5
El profesor muestra a los estudiantes textos similares a los que tienen que escribir para que sean referentes					
El profesor facilita un documento con orientaciones para la realización del texto					
El profesor escribe con sus estudiantes fragmentos de textos similares a los textos que hay que escribir					
El profesor, una vez que entrega los trabajos, corrige en público los textos					
El profesor hace que se reescriban los trabajos una vez corregidos					
El profesor corrige en público los exámenes					
El profesor hace que se reescriban los exámenes una vez corregidos					

15. Cuando el profesor le plantea una tarea de escritura de un texto escrito (monografía, reseña, etc.), ¿con qué frecuencia (de 1 a 5) usted, como escritor ...?

(1: nunca; 2: casi nunca; 3: algunas veces; 4: frecuentemente; y 5: muy frecuentemente)

	1	2	3	4	5
Formula con pocas palabras el objetivo de una comunicación escrita					
Tiene en cuenta que el lector del texto tiene unas características concretas					
Reflexiona sobre lo que se quiere decir					
Anota las ideas que tiene					
Consulta fuentes de información diversas (diccionarios, manuales, ...)					
Aplica técnicas de organización de ideas (esquemas, corchetes, palabras clave, etc.)					
Se forma una imagen concreta de lo que se quiere escribir					
Es flexible para reformular los objetivos a medida que avance el texto					
Traza un esquema de redacción: marca párrafos o apartados y los redacta de forma aislada					
Redacta concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto					
Busca un lenguaje compartido con el lector					
Introduce en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación (señales, títulos, resúmenes, esquemas, etc.)					
Sabe comparar el texto producido con los planes previos					
Sabe leer de forma selectiva, concentrándose en los contenidos (ideas, estructura, etc.)					
Sabe leer de forma selectiva, concentrándose en la forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.)					
Revisa continuamente					
Da prioridad a los errores					

16. Cuando usted realiza una actividad basada en la lectura de un texto, ¿con qué frecuencia usted, como lector ...?

(1: nunca; 2: casi nunca; 3: algunas veces; 4: frecuentemente; y 5: muy frecuentemente)

	1	2	3	4	5
Utiliza el contexto para dar significado a las palabras que se desconocen					
Elige el significado correcto de una palabra según el contexto					
Utiliza el diccionario					
Pasa por alto palabras nuevas que no son importantes para entender un texto					
Entiende el mensaje global					
Busca y encuentra información específica					
Discrimina las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes					
Comprende el texto con todos sus detalles					
Sigue la organización de un texto o de un libro					
Identifica la/s idea/s principal/es					
Lee entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente					
Reconoce la intención del autor del texto					

UNA VEZ MÁS, GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 2.3

Cuestionario de profesores

Estimado profesor/a:

El objetivo de este cuestionario es conocer las acciones de alfabetización académica que usted lleva a cabo y su percepción sobre la alfabetización académica. No se pretende evaluarlo.

Si usted tuviera la amabilidad de contestar este cuestionario, sus respuestas formarían parte de una investigación cuyo objetivo es obtener información útil sobre las políticas de alfabetización académica en distintos países iberoamericanos, las acciones de las universidades al respecto, las acciones de profesores y estudiantes universitarios; y la percepción de cada uno de estos grupos sobre esta cuestión.

Esto permitirá detectar buenas prácticas de alfabetización académica.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Conceptos para responder al cuestionario

Alfabetización académica

«El concepto de alfabetización académica señala las prácticas propias de una comunidad científica o profesional y el proceso por el cual se ingresa a su cultura escrita.»

(Carlino, 2003)

Competencia comunicativa

«La competencia comunicativa es la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación.»

(Instituto Cervantes, 2002)

Algunos problemas de competencia comunicativa pueden ser: dificultad para redactar un texto, faltas de ortografía, bajo nivel de comprensión lectora, etc.

1. País:

Argentina ☐ Colombia ☐ España ☐ Venezuela ☐ Otros

2. Universidad (indíquela si lo considera conveniente):

3. Facultad, Centro, Unidad ...

4. Área de conocimiento sobre la que imparte clase

5. Carrera/s en la/s que imparte clase

6. ¿En qué año nació?

(Por ejemplo: 1982)

7. Sexo

Hombre ☐ Mujer ☐

8. ¿Cuántos años lleva impartiendo clases en la Universidad?

Años

9. ¿Cuántos años lleva impartiendo clases en la Universidad en la que trabaja actualmente?

Años

10. ¿Qué tipo de dedicación tiene?

A tiempo parcial ☐ A tiempo completo ☐ Otra ☐

11. ¿Tiene usted el título de doctor?Sí ☐ No ☐

En caso negativo, escriba el título que tiene

12. ¿Tiene su Universidad un centro específico de alfabetización académica?Sí ☐ No ☐ No lo sé ☐

En caso afirmativo, responda:

Pertenezco a ese centro	<input type="checkbox"/>
Colaboro con ese centro	<input type="checkbox"/>
El centro me ha asesorado	<input type="checkbox"/>
He recibido formación por parte del centro	<input type="checkbox"/>
Otros	<input type="checkbox"/>

Explique lo que considere conveniente:

13. ¿Ha recibido formación sobre alfabetización académica?Sí ☐ No ☐

En caso afirmativo, responda:

Sí, dentro del ámbito de un programa o centro de alfabetización académica	
Sí, fuera del ámbito de un programa o centro de alfabetización académica	
No	

En caso afirmativo, indique con qué frecuencia realiza este tipo de formación:

(1: nunca; 2: casi nunca; 3: algunas veces; 4: frecuentemente; y 5: muy frecuentemente)

	Sobre lectura					Sobre escritura					Núm. Eventos
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	
Congreso											
Curso											
Conferencia											
Otros											

Explique lo que considere conveniente:

14. Señale el grado de necesidad para usted de esa formación, siendo 0 el menor grado de necesidad y 5 el mayor grado de necesidad.

Seleccione ☐

15. ¿Conoce algún material didáctico para que sus estudiantes aprendan a leer y/o escribir textos académicos?

Sí ☐ No ☐

En caso afirmativo, ¿lo recomienda a sus estudiantes?

Sí ☐ No ☐

En caso afirmativo, aporte la referencia bibliográfica:

16. Indique su grado de acuerdo o de desacuerdo con las siguientes afirmaciones:
(1: totalmente en desacuerdo; 2: bastante en desacuerdo; 3: en desacuerdo; 4: de acuerdo; 5: bastante de acuerdo; y 6: totalmente de acuerdo)

	1	2	3	4	5	6
El enfoque de enseñanza basado en el desarrollo de las competencias se debe emplear en la enseñanza universitaria						
La competencia comunicativa es importante para el desarrollo de la formación académica de los estudiantes						
La competencia comunicativa es importante para el (posterior) desarrollo profesional de los estudiantes universitarios						
La lectura y la escritura son habilidades que ya se han de haber obtenido antes de comenzar la Universidad						
Los estudiantes de primer curso presentan problemas relacionados con la competencia comunicativa						
La Universidad tiene que solucionar los problemas de competencia comunicativa que tienen los estudiantes al ingresar en ella						
Para ingresar en una comunidad determinada, además de sus usos y costumbres, hay que conocer la forma que la comunidad tiene de comunicarse						
Los estudiantes deben recibir formación sobre cómo se escribe y se lee en la Universidad, cuando ingresan en ella						

	1	2	3	4	5	6
Los estudiantes deben recibir formación sobre cómo se escribe y se lee en la Universidad, durante todos sus estudios						
Los estudiantes deben ser evaluados sobre sus habilidades de lectura y escritura durante sus estudios universitarios						
Los estudiantes deben ser evaluados sobre sus habilidades de lectura y escritura al finalizar sus estudios universitarios						
La lectura y la escritura son herramientas de aprendizaje de las disciplinas universitarias						
La competencia de lectura y escritura de los estudiantes universitarios es importante para usted en la enseñanza de su disciplina						
Conocer una disciplina implica saber usar sus formas de leer y de escribir						
España: El Espacio Europeo de Educación Superior y su implantación constituyen una oportunidad para el desarrollo de las destrezas de lectura y escritura en los alumnos universitarios						

17. Indique en qué grado realiza las siguientes acciones

(1: nada; 2: muy poco; 3: algo; 4: bastante; y 5: mucho)

	1	2	3	4	5
Hay seguimiento de los textos que escribe el estudiante					
Predominan las preguntas en las que se reproducen los contenidos impartidos					
Predominan las preguntas en las que se relacionan ideas de los contenidos impartidos					
Predominan las preguntas en las que se tienen que aportar argumentos personales					
Muestra a sus estudiantes textos similares a los que tienen que escribir para que sean referentes					
Facilita un documento con orientaciones para la realización del texto					
Escribe con sus estudiantes fragmentos de textos similares a los textos que hay que escribir					
Una vez que entrega los trabajos, corrige en público los textos					
Hace que se reescriban los trabajos una vez corregidos					
Corrige en público los exámenes					
Hace que se reescriban los exámenes una vez corregidos					

18. Al plantear a sus estudiantes una tarea de escritura (monografía, reseña, etc.), ¿con qué frecuencia (de 1 a 5) hace usted hincapié en los siguientes aspectos para que sus alumnos los tengan en cuenta?

(1: nunca; 2: casi nunca; 3: algunas veces; 4: frecuentemente; y 5: muy frecuentemente)

	1	2	3	4	5
Ser capaz de formular con pocas palabras el objetivo de una comunicación escrita					
Tener en cuenta que el lector del texto tiene unas características concretas					
Reflexionar sobre lo que se quiere decir					
Utilizar soportes escritos para anotar las ideas que se generan					
Saber consultar fuentes de información diversas					
Aplicar técnicas diversas de organización de ideas (esquemas, corchetes, palabras clave, etc.)					
Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir					
Ser flexible para reformular los objetivos a medida que avance el texto					
Trazar un esquema de redacción: marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma aislada					
Saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto					
Buscar un lenguaje compartido con el lector					
Introducir en el texto redactado ayudas para el lector y técnicas de presentación (señales, marcadores textuales, títulos, resúmenes, esquemas, etc.)					
Saber comparar el texto producido con las ideas previas					
Saber leer de forma selectiva, concentrándose en los contenidos (ideas, estructura, etc.)					
Saber leer de forma selectiva, concentrándose en la forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.)					
Revisar continuamente					
Saber dar prioridad a los errores					

19. Al plantear a sus alumnos una actividad basada en la lectura de un texto, ¿con qué frecuencia (de 1 a 5) hace usted hincapié en los siguientes aspectos para que sus alumnos los tengan en cuenta?

(1: nunca; 2: casi nunca; 3: algunas veces; 4: frecuentemente; y 5: muy frecuentemente)

	1	2	3	4	5
Utilizar el contexto para dar significado a las palabras que se desconocen					
Elegir el significado correcto de una palabra según el contexto					
Utilizar el diccionario u otra fuente de documentación					
Saber pasar por alto palabras nuevas que no son importantes para entender un texto					
Entender el mensaje global					
Saber buscar y encontrar información específica					
Discriminar las ideas importantes de las secundarias o irrelevantes					

	1	2	3	4	5
Comprender el texto con todos sus detalles					
Poder seguir la organización de un texto o de un libro					
Identificar la idea o ideas principales					
Saber leer entre líneas, es decir, comprender ideas no formuladas explícitamente					
Reconocer la intención del autor del texto en la comunidad en la que se produce					
Tener en cuenta la comunidad en la que el texto se produce					

20. ¿Hace referencia a la competencia comunicativa en la guía docente o programación académica que entrega a los estudiantes de su asignatura / materia?

Sí ☐ No ☐

En caso afirmativo, indique bajo qué apartados de la guía docente:

Presentación de la asignatura / materia	
Requisitos o recomendaciones	
Competencias que se pretenden desarrollar	
Objetivos	
Contenidos	
Metodología	
Materiales u otros recursos	
Sistema de evaluación	
Criterios de evaluación	
Otros	

Explique lo que considere conveniente:

UNA VEZ MÁS, GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

ANEXO 2.4

Fiabilidad de los cuestionarios piloto de estudiantes y profesores

ANEXO 2.4.a.–*Fiabilidad del cuestionario piloto de estudiantes*

	P9	P 14	P 15	P 16	P 17	P19
Alfa de Crombach	0,753	0,947	0,924	0,838	0,760	0,615
Número de elementos	9	19	19	12	12	11
Ítems a considerar eliminar	1,2,3	0	1,5	3,4	3,4,7	2,3,4,
Aumento de Alfa con el mejor ítem a eliminar	0,783		0,927	0,857	0,806	0,684

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 2.4.b.–*Fiabilidad del cuestionario piloto de profesores*

	P12	P17	P18	P20
Alfa de Crombach	0,861	0,883	0,563	0,672
Número de elementos	15	19	13	11
Items a considerar eliminar	4,6,7,8,9	1,11,13,15,16,19	6,13	2,11
Aumento de Alfa con el mejor ítem a eliminar	0,893	0,909	0,650	0,735

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 2.5

Fiabilidad de los cuestionarios del estudio de estudiantes y profesores

ANEXO 2.5.a.-*Fiabilidad del cuestionario del estudio de estudiantes*

	P13	P14	P15	P16
Alfa de Crombach	0,737	0,833	0,877	0,804
Número de elementos	9	11	17	12
Ítems a considerar eliminar	3	0	1	3, 4
Aumento de Alfa con el mejor ítem a eliminar	0,761		0,878	0,829

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 2.5.b.-*Fiabilidad del cuestionario del estudio de estudiantes*

	P 6	P17	P18	P19
Alfa de Crombach	0,851	0,781	0,933	0,898
Número de elementos	15	11	17	13
Ítems a considerar eliminar	4	2,3,4	16	4
Aumento de Alfa con el mejor ítem a eliminar	0,863	0,806	0,936	0,900

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 2.6

Solicitud de participación en la investigación

Estimado Sr.:

Mi nombre es Juan A. Núñez y soy coordinador del ALEA-Aula de lectura y escritura académica, de la EU Cardenal Cisneros (Universidad de Alcalá, España). En la actualidad estoy realizando una investigación que tendrá como fruto una tesis doctoral. La investigación consiste en un estudio comparado en varios países iberoamericanos de las políticas o programas de alfabetización académica que hay en las universidades, y las

acciones y percepción sobre las mismas que tienen los profesores universitarios y los alumnos.

Me dirijo a ustedes para solicitar colaboración en la investigación. Esta colaboración consistiría en la respuesta y difusión de unos cuestionarios por parte de miembros de su Universidad:

- Un cuestionario al responsable académico de la Universidad o de un centro de alfabetización académica.
- Un cuestionario destinado a los profesores de su Universidad.
- Un cuestionario destinado a los alumnos de su Universidad.

Los cuestionarios están realizados en formato digital y se puede responder a los mismos en internet.

Le agradezco de antemano el tiempo dedicado y quedo a su disposición para cualquier aclaración o duda.

Un cordial saludo.

ANEXO 4.1

Opinión de profesores sobre la existencia de centros de alfabetización académica

A continuación se presentan algunas de las respuestas dadas por los profesores sobre la existencia de centros de escritura:

- Un centro de alfabetización académica como tal no existe; pero desde el Departamento de Lenguas, en las asignaturas de Competencia Comunicativa I y Competencia Comunicativa II, pertenecientes al área de Formación Básica, intentamos desarrollar la alfabetización académica en lengua materna.
- No es un centro como tal, es una actividad de cada Coordinación de Licenciatura realiza.
- (...) desde este espacio (Departamento de Lingüística y Filología, Escuela de Ciencias del Lenguaje) se ofrecen los distintos cursos de Español y Producción y Comprensión de Textos Académicos que solicitan las distintas Unidades Académicas de la universidad.
- En nuestra Facultad estamos en proceso de cambio de planes de estudio y a partir de la implementación del nuevo plan en 2012 de todas las carreras, será el responsable de la asignatura La lectura y la escritura en la universidad. De este modo se torna consciente en todos los profesores la necesidad de abordar

la lectura y la escritura de modo interdisciplinario. No solo es una responsabilidad de los profesores del Departamento de Ciencias del Lenguaje sino de todos.

- Hay cátedras conexas pero no existe un centro.
- (...) desde 1990 se ofrece a la comunidad educativa talleres de formación en Lectura y Escritura.
- Si bien no hay un centro específico, es una preocupación de la universidad tener este proceso de alfabetización y se realizan talleres de comunicación, de redacción y de ortografía en nuestro centro de estudio.
- No hay un centro exclusivo dedicado a la alfabetización académica. Pero cuenta con un grupo de estudio-investigación interesado en este tema que ha emprendido acciones enmarcadas en un programa de formación, investigación y didáctica sobre las prácticas de alfabetización académica en diferentes carreras universitarias.
- Hay un grupo de investigación en alfabetización académica, conformado por profesores que imparten asignaturas relacionadas con la lectura y la escritura en diferentes disciplinas o carreras universitarias (Ingeniería, Derecho, Estadística, Educación, Idiomas, Geografía, entre otras) y también por profesores de Maestría en Lectura y Escritura.
- Actualmente no se tiene un centro específico, pero se imparten cursos presenciales y virtuales de manera esporádica.
- Desde el año 1982 hemos venido trabajando en el área de la lectura en lengua materna (español), debido a los graves problemas detectados en los estudiantes venezolanos (...). En 1997, con el surgimiento del Programa Samuel Robinson, adscrito a la Secretaría de la universidad, se afianza la necesidad de la alfabetización académica y la lectura y la escritura se convierten en uno de los ejes curriculares del Programa de Formación (...).

ANEXO 4.2

Comparaciones múltiples. Ha recibido formación en alfabetización académica y grado de necesidad por país (estudiantes)

ANEXO 4.2.–Comparaciones múltiples. Ha recibido formación en alfabetización académica y grado de necesidad por país (estudiantes)

COMPARACIONES MÚLTIPLES							
VARIABLE DEPENDIENTE		(I) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	(J) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	ERROR TÍPICO	Sig.	INTERVALO DE CONFIANZA AL 95%
							LÍMITE INFERIOR LÍMITE SUPERIOR
¿Ha recibido formación sobre alfabetización académica?	Scheffé	Argentina	Colombia	,276*	0,078	0,031	0,01 0,54
			España	,257*	,068	,014	,03 ,48
			Venezuela	,076	,069	,943	-,15 ,31
			México	,220	,080	,187	-,05 ,49
			Perú	,429*	,075	,000	,18 ,68
		Colombia	Argentina	-,276*	,078	,031	-,54 -,01
			España	-,019	,065	1,000	-,24 ,20
			Venezuela	-,200	,066	,100	-,42 ,02
			México	-,056	,078	,991	-,32 ,20
			Perú	,154	,072	,473	-,09 ,39
		España	Argentina	-,257*	,068	,014	-,48 -,03
			Colombia	,019	,065	1,000	-,20 ,24
			Venezuela	-,181*	,053	,037	-,36 ,00
			México	-,037	,067	,997	-,26 ,19
			Perú	,172	,060	,149	-,03 ,37
		Venezuela	Argentina	-,076	,069	,943	-,31 ,15
			Colombia	,200	,066	,100	-,02 ,42
			España	,181*	,053	,037	,01 ,36
			México	,144	,068	,478	-,08 ,37
			Perú	,354*	,061	,000	,15 ,56
		México	Argentina	-,220	,080	,187	-,49 ,05
			Colombia	,056	,078	,991	-,20 ,32
			España	,037	,067	,997	-,19 ,26
			Venezuela	-,144	,068	,478	-,37 ,08
			Perú	,209	,074	,157	-,04 ,46
		Perú	Argentina	-,429*	,075	,000	-,68 -,18
			Colombia	-,154	,072	,473	-,39 ,09
			España	-,172	,060	,149	-,37 ,03
			Venezuela	-,354*	,061	,000	-,56 -,15
			México	-,209	,074	,157	-,46 ,04
	Bonferroni	Argentina	Colombia	,276*	,078	,007	,04 ,51
			España	,257*	,068	,003	,06 ,46
			Venezuela	,076	,069	1,000	-,13 ,28
			México	,220	,080	,095	-,02 ,46
			Perú	,429*	,075	,000	,21 ,65
		Colombia	Argentina	-,276*	,078	,007	-,51 -,04
			España	-,019	,065	1,000	-,21 ,17
			Venezuela	-,200*	,066	,036	-,39 ,00
			México	-,056	,078	1,000	-,28 ,17
			Perú	,154	,072	,498	-,06 ,37

ANEXO 4.2 (cont.)–Comparaciones múltiples. Ha recibido formación en alfabetización académica y grado de necesidad por país (estudiantes)

COMPARACIONES MÚLTIPLES								
VARIABLE DEPENDIENTE		(I) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	(J) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	ERROR TÍPICO	Sig.	INTERVALO DE CONFIANZA AL 95%	
							LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR
¿Ha recibido formación sobre alfabetización académica?	Bonferroni	España	Argentina	-,257*	,068	,003	-,46	-,06
			Colombia	,019	,065	1,000	-,17	,21
			Venezuela	-,181*	,053	,009	-,34	-,03
			México	-,037	,067	1,000	-,23	,16
			Perú	,172	,060	,066	,00	,35
		Venezuela	Argentina	-,076	,069	1,000	-,28	,13
			Colombia	,200*	,066	,036	,01	,39
			España	,181*	,053	,009	,03	,34
			México	,144	,068	,510	-,06	,34
			Perú	,354*	,061	,000	,17	,53
		México	Argentina	-,220	,080	,095	-,46	,02
			Colombia	,056	,078	1,000	-,17	,28
			España	,037	,067	1,000	-,16	,23
			Venezuela	-,144	,068	,510	-,34	,06
			Perú	,209	,074	,072	,00	,43
		Perú	Argentina	-,429*	,075	,000	-,65	-,21
			Colombia	-,154	,072	,498	-,37	,06
			España	-,172	,060	,066	-,35	,01
			Venezuela	-,354*	,061	,000	-,53	-,17
			México	-,209	,074	,072	-,43	,01
Grado de necesidad de formación	Scheffé	Argentina	Colombia	,749	,253	,121	-,10	1,59
			España	,529	,204	,246	-,15	1,21
			Venezuela	,339	,206	,744	-,35	1,03
			México	,722	,244	,121	-,09	1,54
			Perú	,361	,234	,795	-,42	1,14
		Colombia	Argentina	-,749	,253	,121	-1,59	,10
			España	-,220	,215	,958	-,94	,50
			Venezuela	-,410	,216	,611	-1,13	,31
			México	-,027	,253	1,000	-,87	,82
			Perú	-,388	,244	,770	-1,20	,43
		España	Argentina	-,529	,204	,246	-1,21	,15
			Colombia	,220	,215	,958	-,50	,94
			Venezuela	-,190	,157	,918	-,71	,34
			México	,193	,204	,971	-,49	,88
			Perú	-,168	,193	,979	-,81	,48
		Venezuela	Argentina	-,339	,206	,744	-1,03	,35
			Colombia	,410	,216	,611	-,31	1,13
			España	,190	,157	,918	-,34	,71
			México	,383	,206	,631	-,31	1,07
			Perú	,022	,194	1,000	-,63	,67
		México	Argentina	-,722	,244	,121	-1,54	,09
			Colombia	,027	,253	1,000	-,82	,87
			España	-,193	,204	,971	-,88	,49
			Venezuela	-,383	,206	,631	-1,07	,31
			Perú	-,361	,234	,795	-1,14	,42

ANEXO 4.2 (cont.)—Comparaciones múltiples. Ha recibido formación en alfabetización académica y grado de necesidad por país (estudiantes)

COMPARACIONES MÚLTIPLES								
VARIABLE DEPENDIENTE		(I) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	(J) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	ERROR TÍPICO	Sig.	INTERVALO DE CONFIANZA AL 95%	
							LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR
Grado de necesidad de formación	Scheffé	Perú	Colombia	,749	,253	,121	-,10	1,59
			España	,529	,204	,246	-,15	1,21
			Venezuela	,339	,206	,744	-,35	1,03
			México	,722	,244	,121	-,09	1,54
			Perú	,361	,234	,795	-,42	1,14
	Bonferroni	Argentina	Colombia	,749*	,253	,048	,00	1,50
			España	,529	,204	,149	-,07	1,13
			Venezuela	,339	,206	1,000	-,27	,95
			México	,722*	,244	,048	,00	1,44
			Perú	,361	,234	1,000	-,33	1,05
		Colombia	Argentina	-,749*	,253	,048	-1,50	,00
			España	-,220	,215	1,000	-,85	,41
			Venezuela	-,410	,216	,883	-1,05	,23
			México	-,027	,253	1,000	-,77	,72
			Perú	-,388	,244	1,000	-1,11	,33
		España	Argentina	-,529	,204	,149	-1,13	,07
			Colombia	,220	,215	1,000	-,41	,85
			Venezuela	-,190	,157	1,000	-,65	,27
			México	,193	,204	1,000	-,41	,80
			Perú	-,168	,193	1,000	-,74	,40
		Venezuela	Argentina	-,339	,206	1,000	-,95	,27
			Colombia	,410	,216	,883	-,23	1,05
			España	,190	,157	1,000	-,27	,65
			México	,383	,206	,956	-,22	,99
			Perú	,022	,194	1,000	-,55	,60
		México	Argentina	-,722*	,244	,048	-1,44	,00
			Colombia	,027	,253	1,000	-,72	,77
			España	-,193	,204	1,000	-,80	,41
			Venezuela	-,383	,206	,956	-,99	,22
			Perú	-,361	,234	1,000	-1,05	,33
		Perú	Argentina	-,361	,234	1,000	-1,05	,33
			Colombia	,388	,244	1,000	-,33	1,11
			España	,168	,193	1,000	-,40	,74
			Venezuela	-,022	,194	1,000	-,60	,55
			México	,361	,234	1,000	-,33	1,05

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Fuente: elaboración propia

ANEXO 4.3

Comparaciones múltiples. Ha recibido formación y grado de necesidad por país (profesores)

ANEXO 4.3.–Comparaciones múltiples. Ha recibido formación y grado de necesidad por país (profesores)

COMPARACIONES MÚLTIPLES								
VARIABLE DEPENDIENTE		(I) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	(J) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	ERROR TÍPICO	SIG.	INTERVALO DE CONFIANZA AL 95%	
							LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR
¿Ha recibido formación sobre alfabetización académica?	Scheffé	Argentina	Colombia	-,207	,099	,503	-,54	,13
			España	,520*	,093	,000	,21	,83
			Venezuela	-,069	,107	,995	-,43	,29
			México	,378*	,102	,020	,03	,72
			Perú	,444	,137	,069	-,02	,91
		Colombia	Argentina	,207	,099	,503	-,13	,54
			España	,727*	,095	,000	,41	1,05
			Venezuela	,138	,109	,901	-,23	,51
			México	,585*	,104	,000	,23	,93
			Perú	,652*	,139	,001	,18	1,12
		España	Argentina	-,520*	,093	,000	-,83	-,21
			Colombia	-,727*	,095	,000	-1,05	-,41
			Venezuela	-,589*	,103	,000	-,94	-,24
			México	-,142	,098	,830	-,47	,19
			Perú	-,076	,134	,997	-,53	,38
		Venezuela	Argentina	,069	,107	,995	-,29	,43
			Colombia	-,138	,109	,901	-,51	,23
			España	,589*	,103	,000	,24	,94
			México	,447*	,112	,009	,07	,82
			Perú	,513*	,145	,032	,03	1,00
	Bonferroni	México	Argentina	-,378*	,102	,020	-,72	-,03
			Colombia	-,585*	,104	,000	-,93	-,23
			España	,142	,098	,830	-,19	,47
			Venezuela	-,447*	,112	,009	-,82	-,07
			Perú	,067	,141	,999	-,41	,54
		Perú	Argentina	-,444	,137	,069	-,91	,02
			Colombia	-,652*	,139	,001	-1,12	-,18
			España	,076	,134	,997	-,38	,53
			Venezuela	-,513*	,145	,032	-1,00	-,03
			México	-,067	,141	,999	-,54	,41
		Argentina	Colombia	-,207	,099	,579	-,50	,09
			España	,520*	,093	,000	,24	,80
			Venezuela	-,069	,107	1,000	-,39	,25
			México	,378*	,102	,004	,07	,68
			Perú	,444*	,137	,022	,04	,85
		Colombia	Argentina	,207	,099	,579	-,09	,50
			España	,727*	,095	,000	,44	1,01
			Venezuela	,138	,109	1,000	-,19	,46
			México	,585*	,104	,000	,28	,89
			Perú	,652*	,139	,000	,24	1,07

ANEXO 4.3 (cont.)—Comparaciones múltiples. Ha recibido formación y grado de necesidad por país (profesores)

COMPARACIONES MÚLTIPLES								
VARIABLE DEPENDIENTE		(I) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	(J) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	ERROR TÍPICO	Sig.	INTERVALO DE CONFIANZA AL 95%	
							LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR
¿Ha recibido formación sobre alfabetización académica?	Bonferroni	España	Argentina	-,520*	,093	,000	-,80	-,24
			Colombia	-,727*	,095	,000	-1,01	-,44
			Venezuela	-,589*	,103	,000	-,90	-,28
			México	-,142	,098	1,000	-,43	,15
			Perú	-,076	,134	1,000	-,48	,32
		Venezuela	Argentina	,069	,107	1,000	-,25	,39
			Colombia	-,138	,109	1,000	-,46	,19
			España	,589*	,103	,000	,28	,90
			México	,447*	,112	,001	,11	,78
			Perú	,513*	,145	,008	,08	,94
		México	Argentina	-,378*	,102	,004	-,68	-,07
			Colombia	-,585*	,104	,000	-,89	-,28
			España	,142	,098	1,000	-,15	,43
			Venezuela	-,447*	,112	,001	-,78	-,11
			Perú	,067	,141	1,000	-,35	,49
		Perú	Argentina	-,444*	,137	,022	-,85	-,04
			Colombia	-,652*	,139	,000	-1,07	-,24
			España	,076	,134	1,000	-,32	,48
			Venezuela	-,513*	,145	,008	-,94	-,08
			México	-,067	,141	1,000	-,49	,35
Grado de necesidad de formación	Scheffé	Argentina	Colombia	-,151	,290	,998	-1,13	,83
			España	,751	,273	,189	-,17	1,67
			Venezuela	,428	,316	,872	-,64	1,49
			México	,582	,305	,602	-,44	1,61
			Perú	,382	,434	,978	-1,08	1,84
		Colombia	Argentina	,151	,290	,998	-,83	1,13
			España	,902	,282	,076	-,05	1,85
			Venezuela	,579	,325	,673	-,52	1,67
			México	,733	,313	,365	-,32	1,79
			Perú	,533	,440	,915	-,95	2,02
		España	Argentina	-,751	,273	,189	-1,67	,17
			Colombia	-,902	,282	,076	-1,85	,05
			Venezuela	-,323	,310	,955	-1,37	,72
			México	-,168	,298	,997	-1,17	,84
			Perú	-,368	,429	,980	-1,81	1,08
		Venezuela	Argentina	-,428	,316	,872	-1,49	,64
			Colombia	-,579	,325	,673	-1,67	,52
			España	,323	,310	,955	-,72	1,37
			México	,155	,338	,999	-,99	1,29
			Perú	-,045	,458	1,000	-1,59	1,50
		México	Argentina	-,582	,305	,602	-1,61	,44
			Colombia	-,733	,313	,365	-1,79	,32
			España	,168	,298	,997	-,84	1,17
			Venezuela	-,155	,338	,999	-1,29	,99
			Perú	-,200	,450	,999	-1,72	1,32

ANEXO 4.3 (cont.)–Comparaciones múltiples. Ha recibido formación y grado de necesidad por país (profesores)

COMPARACIONES MÚLTIPLES								
VARIABLE DEPENDIENTE		(I) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	(J) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	ERROR TÍPICO	SIG.	INTERVALO DE CONFIANZA AL 95%	
							LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR
Grado de necesidad de formación	Scheffé	Perú	Colombia	-,382	,434	,978	-1,84	1,08
			España	-,533	,440	,915	-2,02	,95
			Venezuela	,368	,429	,980	-1,08	1,81
			México	,045	,458	1,000	-1,50	1,59
			Perú	,200	,450	,999	-1,32	1,72
	Bonferroni	Argentina	Colombia	-,151	,290	1,000	-1,01	,71
			España	,751	,273	,100	-,06	1,56
			Venezuela	,428	,316	1,000	-,52	1,37
			México	,582	,305	,868	-,33	1,49
			Perú	,382	,434	1,000	-,91	1,68
		Colombia	Argentina	,151	,290	1,000	-,71	1,01
			España	,902*	,282	,026	,06	1,74
			Venezuela	,579	,325	1,000	-,39	1,55
			México	,733	,313	,307	-,20	1,67
			Perú	,533	,440	1,000	-,78	1,84
		España	Argentina	-,751	,273	,100	-1,56	,06
			Colombia	-,902*	,282	,026	-1,74	-,06
			Venezuela	-,323	,310	1,000	-1,25	,60
			México	-,168	,298	1,000	-1,06	,72
			Perú	-,368	,429	1,000	-1,65	,91
		Venezuela	Argentina	-,428	,316	1,000	-1,37	,52
			Colombia	-,579	,325	1,000	-1,55	,39
			España	,323	,310	1,000	-,60	1,25
			México	,155	,338	1,000	-,85	1,16
			Perú	-,045	,458	1,000	-1,41	1,32
		México	Argentina	-,582	,305	,868	-1,49	,33
			Colombia	-,733	,313	,307	-1,67	,20
			España	,168	,298	1,000	-,72	1,06
			Venezuela	-,155	,338	1,000	-1,16	,85
			Perú	-,200	,450	1,000	-1,54	1,14
		Perú	Argentina	-,382	,434	1,000	-1,68	,91
			Colombia	-,533	,440	1,000	-1,84	,78
			España	,368	,429	1,000	-,91	1,65
			Venezuela	,045	,458	1,000	-1,32	1,41
			México	,200	,450	1,000	-1,14	1,54

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 4.4

Comparaciones múltiples. Habilidad en expresión escrita y en comprensión lectora (estudiantes)

ANEXO 4.4.– Comparaciones múltiples. Habilidad en expresión escrita y en comprensión lectora (estudiantes)

COMPARACIONES MÚLTIPLES								
VARIABLE DEPENDIENTE		(I) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	(J) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	ERROR TÍPICO	SIG.	INTERVALO DE CONFIANZA AL 95%	
							LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR
HEE	Scheffé	Argentina	Colombia	-,18447	,10246	,663	-,5267	,1577
			España	,13178	,08913	,823	-,1659	,4295
			Venezuela	,13396	,08996	,818	-,1665	,4344
			México	-,10721	,10562	,960	-,4600	,2456
			Perú	,25154	,09855	,261	-,0776	,5807
		Colombia	Argentina	,18447	,10246	,663	-,1577	,5267
			España	,31625*	,08360	,015	,0370	,5955
			Venezuela	,31843*	,08449	,015	,0362	,6006
			México	,07726	,10100	,989	-,2601	,4146
			Perú	,43601*	,09358	,001	,1234	,7486
		España	Argentina	-,13178	,08913	,823	-,4295	,1659
			Colombia	-,31625*	,08360	,015	-,5955	-,0370
			Venezuela	,00219	,06772	1,000	-,2240	,2284
			México	-,23899	,08745	,190	-,5311	,0531
			Perú	,11976	,07877	,804	-,1433	,3828
		Venezuela	Argentina	-,13396	,08996	,818	-,4344	,1665
			Colombia	-,31843*	,08449	,015	-,6006	-,0362
			España	-,00219	,06772	1,000	-,2284	,2240
			México	-,24118	,08830	,191	-,5361	,0538
			Perú	,11758	,07971	,824	-,1487	,3838
		México	Argentina	,10721	,10562	,960	-,2456	,4600
			Colombia	-,07726	,10100	,989	-,4146	,2601
			España	,23899	,08745	,190	-,0531	,5311
			Venezuela	,24118	,08830	,191	-,0538	,5361
			Perú	,35875*	,09704	,019	,0347	,6829
		Perú	Argentina	-,25154	,09855	,261	-,5807	,0776
			Colombia	-,43601*	,09358	,001	-,7486	-,1234
			España	-,11976	,07877	,804	-,3828	,1433
			Venezuela	-,11758	,07971	,824	-,3838	,1487
			México	-,35875*	,09704	,019	-,6829	-,0347
	Bonferroni	Argentina	Colombia	-,18447	,10246	1,000	-,4866	,1176
			España	,13178	,08913	1,000	-,1310	,3946
			Venezuela	,13396	,08996	1,000	-,1313	,3992
			México	-,10721	,10562	1,000	-,4186	,2042
			Perú	,25154	,09855	,165	-,0390	,5421
		Colombia	Argentina	,18447	,10246	1,000	-,1176	,4866
			España	,31625*	,08360	,003	,0697	,5628
			Venezuela	,31843*	,08449	,003	,0693	,5676
			México	,07726	,10100	1,000	-,2206	,3751
			Perú	,43601*	,09358	,000	,1601	,7120

ANEXO 4.4 (cont.)—Comparaciones múltiples. Habilidad en expresión escrita y en comprensión lectora (estudiantes)

COMPARACIONES MÚLTIPLES								
VARIABLE DEPENDIENTE		(I) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	(J) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	ERROR TÍPICO	SIG.	INTERVALO DE CONFIANZA AL 95%	
							LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR
HEE	Bonferroni	España	Argentina	-,13178	,08913	1,000	-,3946	,1310
			Colombia	-,31625*	,08360	,003	-,5628	-,0697
			Venezuela	,00219	,06772	1,000	-,1975	,2019
			México	-,23899	,08745	,097	-,4968	,0189
			Perú	,11976	,07877	1,000	-,1125	,3520
		Venezuela	Argentina	-,13396	,08996	1,000	-,3992	,1313
			Colombia	-,31843*	,08449	,003	-,5676	-,0693
			España	-,00219	,06772	1,000	-,2019	,1975
			México	-,24118	,08830	,098	-,5016	,0192
			Perú	,11758	,07971	1,000	-,1175	,3526
		México	Argentina	,10721	,10562	1,000	-,2042	,4186
			Colombia	-,07726	,10100	1,000	-,3751	,2206
			España	,23899	,08745	,097	-,0189	,4968
			Venezuela	,24118	,08830	,098	-,0192	,5016
			Perú	,35875*	,09704	,004	,0726	,6449
		Perú	Argentina	-,25154	,09855	,165	-,5421	,0390
			Colombia	-,43601*	,09358	,000	-,7120	-,1601
			España	-,11976	,07877	1,000	-,3520	,1125
			Venezuela	-,11758	,07971	1,000	-,3526	,1175
			México	-,35875*	,09704	,004	-,6449	-,0726
HCL	Scheffé	Argentina	Colombia	-,07629	,09468	,986	-,3925	,2400
			España	,24636	,08245	,114	-,0290	,5217
			Venezuela	,27388	,08296	,055	-,0032	,5510
			México	-,07658	,09761	,987	-,4026	,2494
			Perú	,31662*	,09107	,035	,0124	,6208
		Colombia	Argentina	,07629	,09468	,986	-,2400	,3925
			España	,32265*	,07735	,004	,0643	,5810
			Venezuela	,35017*	,07789	,001	,0900	,6103
			México	-,00029	,09334	1,000	-,3120	,3115
			Perú	,39290*	,08648	,001	,1041	,6818
		España	Argentina	-,24636	,08245	,114	-,5217	,0290
			Colombia	-,32265*	,07735	,004	-,5810	-,0643
			Venezuela	,02752	,06245	,999	-,1811	,2361
			México	-,32294*	,08090	,008	-,5931	-,0527
			Perú	,07025	,07288	,968	-,1732	,3137
		Venezuela	Argentina	-,27388	,08296	,055	-,5510	,0032
			Colombia	-,35017*	,07789	,001	-,6103	-,0900
			España	-,02752	,06245	,999	-,2361	,1811
			México	-,35046*	,08142	,003	-,6224	-,0785
			Perú	,04274	,07346	,997	-,2026	,2881
		México	Argentina	,07658	,09761	,987	-,2494	,4026
			Colombia	,00029	,09334	1,000	-,3115	,3120
			España	,32294*	,08090	,008	,0527	,5931
			Venezuela	,35046*	,08142	,003	,0785	,6224
			Perú	,39320*	,08967	,002	,0937	,6927

ANEXO 4.4 (cont.)—Comparaciones múltiples. Habilidad en expresión escrita y en comprensión lectora (estudiantes)

COMPARACIONES MÚLTIPLES								
VARIABLE DEPENDIENTE		(I) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	(J) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	ERROR TÍPICO	SIG.	INTERVALO DE CONFIANZA AL 95%	
							LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR
HCL	Scheffé	Perú	Colombia	-,31662*	,09107	,035	-,6208	-,0124
			España	-,39290*	,08648	,001	-,6818	-,1041
			Venezuela	-,07025	,07288	,968	-,3137	,1732
			México	-,04274	,07346	,997	-,2881	,2026
			Perú	-,39320*	,08967	,002	-,6927	-,0937
	Bonferroni	Argentina	Colombia	-,07629	,09468	1,000	-,3555	,2029
			España	,24636*	,08245	,044	,0033	,4895
			Venezuela	,27388*	,08296	,015	,0293	,5185
			México	-,07658	,09761	1,000	-,3644	,2112
			Perú	,31662*	,09107	,008	,0481	,5852
		Colombia	Argentina	,07629	,09468	1,000	-,2029	,3555
			España	,32265*	,07735	,001	,0946	,5507
			Venezuela	,35017*	,07789	,000	,1205	,5798
			México	-,00029	,09334	1,000	-,2755	,2749
			Perú	,39290*	,08648	,000	,1379	,6479
		España	Argentina	-,24636*	,08245	,044	-,4895	-,0033
			Colombia	-,32265*	,07735	,001	-,5507	-,0946
			Venezuela	,02752	,06245	1,000	-,1566	,2116
			México	-,32294*	,08090	,001	-,5615	-,0844
			Perú	,07025	,07288	1,000	-,1446	,2852
		Venezuela	Argentina	-,27388*	,08296	,015	-,5185	-,0293
			Colombia	-,35017*	,07789	,000	-,5798	-,1205
			España	-,02752	,06245	1,000	-,2116	,1566
			México	-,35046*	,08142	,000	-,5905	-,1104
			Perú	,04274	,07346	1,000	-,1739	,2593
		México	Argentina	,07658	,09761	1,000	-,2112	,3644
			Colombia	,00029	,09334	1,000	-,2749	,2755
			España	,32294*	,08090	,001	,0844	,5615
			Venezuela	,35046*	,08142	,000	,1104	,5905
			Perú	,39320*	,08967	,000	,1288	,6576
		Perú	Argentina	-,31662*	,09107	,008	-,5852	-,0481
			Colombia	-,39290*	,08648	,000	-,6479	-,1379
			España	-,07025	,07288	1,000	-,2852	,1446
			Venezuela	-,04274	,07346	1,000	-,2593	,1739
			México	-,39320*	,08967	,000	-,6576	-,1288

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 4.5

Comparaciones múltiples. Prácticas docentes en escritura y en lectura (profesores)

ANEXO 4.5.– Comparaciones múltiples. Prácticas docentes en escritura y en lectura (profesores)

COMPARACIONES MÚLTIPLES								
VARIABLE DEPENDIENTE		(I) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	(J) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	ERROR TÍPICO	Sig.	INTERVALO DE CONFIANZA AL 95%	
							LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR
Práctica_doc_es	Scheffé	Argentina	Colombia	-,57682*	,16268	,032	-1,1246	-,0291
			España	,26217	,15217	,705	-,2502	,7746
			Venezuela	-,41775	,17727	,357	-1,0147	,1792
			México	-,43512	,16819	,250	-1,0015	,1312
			Perú	-,32293	,22275	,834	-1,0730	,4271
		Colombia	Argentina	,57682*	,16268	,032	,0291	1,1246
			España	,83900*	,15217	,000	,3266	1,3514
			Venezuela	,15908	,17727	,976	-,4378	,7560
			México	,14170	,16819	,982	-,4246	,7080
			Perú	,25390	,22275	,934	-,4962	1,0040
		España	Argentina	-,26217	,15217	,705	-,7746	,2502
			Colombia	-,83900*	,15217	,000	-1,3514	-,3266
			Venezuela	-,67992*	,16768	,007	-1,2445	-,1153
			México	-,69729*	,15805	,002	-1,2295	-,1651
			Perú	-,58510	,21520	,199	-1,3097	,1395
		Venezuela	Argentina	,41775	,17727	,357	-,1792	1,0147
			Colombia	-,15908	,17727	,976	-,7560	,4378
			España	,67992*	,16768	,007	,1153	1,2445
			México	-,01737	,18235	1,000	-,6314	,5966
			Perú	,09482	,23363	,999	-,6918	,8815
		México	Argentina	,43512	,16819	,250	-,1312	1,0015
			Colombia	-,14170	,16819	,982	-,7080	,4246
			España	,69729*	,15805	,002	,1651	1,2295
			Venezuela	,01737	,18235	1,000	-,5966	,6314
			Perú	,11220	,22681	,999	-,6515	,8759
		Perú	Argentina	,32293	,22275	,834	-,4271	1,0730
			Colombia	-,25390	,22275	,934	-1,0040	,4962
			España	,58510	,21520	,199	-,1395	1,3097
			Venezuela	-,09482	,23363	,999	-,8815	,6918
			México	-,11220	,22681	,999	-,8759	,6515
	Bonferroni	Argentina	Colombia	-,57682*	,16268	,008	-1,0612	-,0925
			España	,26217	,15217	1,000	-,1909	,7153
			Venezuela	-,41775	,17727	,294	-,9456	,1101
			México	-,43512	,16819	,158	-,9359	,0657
			Perú	-,32293	,22275	1,000	-,9862	,3403
		Colombia	Argentina	,57682*	,16268	,008	,0925	1,0612
			España	,83900*	,15217	,000	,3859	1,2921
			Venezuela	,15908	,17727	1,000	-,3688	,6869
			México	,14170	,16819	1,000	-,3591	,6425
			Perú	,25390	,22275	1,000	-,4094	,9171

ANEXO 4.5 (cont.)—Comparaciones múltiples. Prácticas docentes en escritura y en lectura (profesores)

COMPARACIONES MÚLTIPLES								
VARIABLE DEPENDIENTE		(I) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	(J) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	ERROR TÍPICO	SIG.	INTERVALO DE CONFIANZA AL 95%	
							LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR
Práctica_doc_es	Bonferroni	España	Argentina	-,26217	,15217	1,000	-,7153	,1909
			Colombia	-,83900*	,15217	,000	-1,2921	-,3859
			Venezuela	-,67992*	,16768	,001	-1,1792	-,1806
			México	-,69729*	,15805	,000	-1,1679	-,2267
			Perú	-,58510	,21520	,109	-1,2259	,0557
		Venezuela	Argentina	,41775	,17727	,294	-,1101	,9456
			Colombia	-,15908	,17727	1,000	-,6869	,3688
			España	,67992*	,16768	,001	,1806	1,1792
			México	-,01737	,18235	1,000	-,5603	,5256
			Perú	,09482	,23363	1,000	-,6008	,7904
		México	Argentina	,43512	,16819	,158	-,0657	,9359
			Colombia	-,14170	,16819	1,000	-,6425	,3591
			España	,69729*	,15805	,000	,2267	1,1679
			Venezuela	,01737	,18235	1,000	-,5256	,5603
			Perú	,11220	,22681	1,000	-,5631	,7875
		Perú	Argentina	,32293	,22275	1,000	-,3403	,9862
			Colombia	-,25390	,22275	1,000	-,9171	,4094
			España	,58510	,21520	,109	-,0557	1,2259
			Venezuela	-,09482	,23363	1,000	-,7904	,6008
			México	-,11220	,22681	1,000	-,7875	,5631
Práctica_Doc_Lectura	Scheffé	Argentina	Colombia	-,22053	,15736	,853	-,7503	,3093
			España	,47305	,14689	,071	-,0215	,9676
			Venezuela	-,09055	,17188	,998	-,6692	,4881
			México	,07752	,16286	,999	-,4708	,6258
			Perú	-,08990	,21695	,999	-,8203	,6405
		Colombia	Argentina	,22053	,15736	,853	-,3093	,7503
			España	,69358*	,14935	,001	,1908	1,1964
			Venezuela	,12998	,17399	,990	-,4558	,7157
			México	,29805	,16508	,660	-,2577	,8538
			Perú	,13063	,21863	,996	-,6054	,8667
		España	Argentina	-,47305	,14689	,071	-,9676	,0215
			Colombia	-,69358*	,14935	,001	-1,1964	-,1908
			Venezuela	-,56361*	,16458	,043	-1,1177	-,0095
			México	-,39553	,15512	,266	-,9178	,1267
			Perú	-,56295	,21121	,219	-1,2741	,1482
		Venezuela	Argentina	,09055	,17188	,998	-,4881	,6692
			Colombia	-,12998	,17399	,990	-,7157	,4558
			España	,56361*	,16458	,043	,0095	1,1177
			México	,16808	,17897	,971	-,4345	,7706
			Perú	,00066	,22930	1,000	-,7713	,7726
		México	Argentina	-,07752	,16286	,999	-,6258	,4708
			Colombia	-,29805	,16508	,660	-,8538	,2577
			España	,39553	,15512	,266	-,1267	,9178
			Venezuela	-,16808	,17897	,971	-,7706	,4345
			Perú	-,16742	,22261	,989	-,9169	,5821

ANEXO 4.5 (cont.)—Comparaciones múltiples. Prácticas docentes en escritura y en lectura (profesores)

COMPARACIONES MÚLTIPLES								
VARIABLE DEPENDIENTE		(I) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	(J) 1.- PAÍS DE RESIDENCIA	DIFERENCIA DE MEDIAS (I-J)	ERROR TÍPICO	SIG.	INTERVALO DE CONFIANZA AL 95%	
							LÍMITE INFERIOR	LÍMITE SUPERIOR
Práctica_Doc_Lectura	Scheffé	Perú	Colombia	,08990	,21695	,999	-,6405	,8203
			España	-,13063	,21863	,996	-,8667	,6054
			Venezuela	,56295	,21121	,219	-,1482	1,2741
			México	-,00066	,22930	1,000	-,7726	,7713
			Perú	,16742	,22261	,989	-,5821	,9169
	Bonferroni	Argentina	Colombia	-,22053	,15736	1,000	-,6890	,2479
			España	,47305*	,14689	,023	,0358	,9103
			Venezuela	-,09055	,17188	1,000	-,6022	,4211
			México	,07752	,16286	1,000	-,4073	,5623
			Perú	-,08990	,21695	1,000	-,7358	,5560
		Colombia	Argentina	,22053	,15736	1,000	-,2479	,6890
			España	,69358*	,14935	,000	,2490	1,1382
			Venezuela	,12998	,17399	1,000	-,3880	,6479
			México	,29805	,16508	1,000	-,1934	,7895
			Perú	,13063	,21863	1,000	-,5202	,7815
		España	Argentina	-,47305*	,14689	,023	-,9103	-,0358
			Colombia	-,69358*	,14935	,000	-1,1382	-,2490
			Venezuela	-,56361*	,16458	,012	-1,0535	-,0737
			México	-,39553	,15512	,175	-,8573	,0663
			Perú	-,56295	,21121	,126	-1,1917	,0658
		Venezuela	Argentina	,09055	,17188	1,000	-,4211	,6022
			Colombia	-,12998	,17399	1,000	-,6479	,3880
			España	,56361*	,16458	,012	,0737	1,0535
			México	,16808	,17897	1,000	-,3647	,7009
			Perú	,00066	,22930	1,000	-,6820	,6833
		México	Argentina	-,07752	,16286	1,000	-,5623	,4073
			Colombia	-,29805	,16508	1,000	-,7895	,1934
			España	,39553	,15512	,175	-,0663	,8573
			Venezuela	-,16808	,17897	1,000	-,7009	,3647
			Perú	-,16742	,22261	1,000	-,8301	,4953
		Perú	Argentina	,08990	,21695	1,000	-,5560	,7358
			Colombia	-,13063	,21863	1,000	-,7815	,5202
			España	,56295	,21121	,126	-,0658	1,1917
			Venezuela	-,00066	,22930	1,000	-,6833	,6820
			México	,16742	,22261	1,000	-,4953	,8301

* La diferencia de medias es significativa al nivel 0.05.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 4.6

Análisis de la relación entre ha recibido formación y país de residencia (estudiantes)

ANEXO 4.6.–Análisis de la relación entre ha recibido formación y país de residencia (estudiantes) *

TABLA DE CONTINGENCIA									
		País de residencia						Total	
		Argentina	Colombia	España	Venezuela	México	Perú		
¿Ha recibido formación sobre alfabetización académica?	No	Recuento	29	51	108	76	43	76	383
		% dentro de País de residencia	50,9	78,5	76,6	58,5	72,9	93,8	71,9
	Si	Recuento	28	14	33	54	16	5	150
		% dentro de País de residencia	49,1	21,5	23,4	41,5	27,1	6,2	28,1
	Total	Recuento	57	65	141	130	59	81	533
		% dentro de País de residencia	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* V de Cramer = 0,29 < 0,05.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 4.7

Análisis de la relación entre ha recibido formación y sexo (estudiantes)

ANEXO 4.7.–Análisis de la relación entre ha recibido formación y sexo (estudiantes) *

TABLA DE CONTINGENCIA					
			Sexo del encuestado		Total
			Hombre	Mujer	
¿Ha recibido formación sobre alfabetización académica?	No	Recuento	91	287	378
		% dentro de Sexo del encuestado	74,6	70,9	71,7
	Si	Recuento	31	118	149
		% dentro de Sexo del encuestado	25,4	29,1	28,3
	Total	Recuento	122	405	527
		% dentro de Sexo del encuestado	100,0	100,0	100,0

* V de Cramer = 0,035 > 0,05.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 4.8

Análisis de la relación entre ha recibido formación y nivel de estudios (estudiantes)

ANEXO 4.8.–*Análisis de la relación entre ha recibido formación y nivel de estudios (estudiantes)**

TABLA DE CONTINGENCIA						
			Nivel de estudios			Total
			Grado	Master	Doctorado	
¿Ha recibido formación sobre alfabetización académica?	No	Recuento	369	7	7	383
		% dentro de Nivel de estudios	75,0	22,6	70,0	71,9
	Si	Recuento	123	24	3	150
		% dentro de Nivel de estudios	25,0	77,4	30,0	28,1
	Total	Recuento	492	31	10	533
		% dentro de Nivel de estudios	100,0	100,0	100,0	100,0

* V de Cramer = 0,27 < 0,05.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 4.9

Análisis de la relación entre ha recibido formación y ha cursado otros estudios (estudiantes)

ANEXO 4.9.–*Análisis de la relación entre ha recibido formación y ha cursado otros estudios (estudiantes)**

TABLA DE CONTINGENCIA						
			Ha cursado antes otros estudios			Total
			0	1		
¿Ha recibido formación sobre alfabetización académica?	No	Recuento	13	243	127	383
		% dentro de Ha cursado antes otros estudios	76,5	74,3	67,2	71,9
	Si	Recuento	4	84	62	150
		% dentro de Ha cursado antes otros estudios	23,5	25,7	32,8	28,1
	Total	Recuento	17	327	189	533
		% dentro de Ha cursado antes otros estudios	100,0	100,0	100,0	100,0

* V de Cramer = 0,07 > 0,05.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 4.10

Análisis de la relación entre ha recibido formación y centro específico (estudiantes)

ANEXO 4.10.–Análisis de la relación entre ha recibido formación y centro específico (estudiantes)*

TABLA DE CONTINGENCIA						
		¿Tiene su universidad un centro específico de alfabetización académica?			Total	
		No	Sí	No lo sé		
¿Ha recibido formación sobre alfabetización académica?	No	Recuento	72	22	286	380
		% dentro de ¿Tiene su universidad un centro específico de alfabetización académica?	83,7	42,3	73,0	71,7
	Sí	Recuento	14	30	106	150
		% dentro de ¿Tiene su universidad un centro específico de alfabetización académica?	16,3	57,7	27,0	28,3
	Total	Recuento	86	52	392	530
		% dentro de ¿Tiene su universidad un centro específico de alfabetización académica?	100,0	100,0	100,0	100,0

* V de Cramer = 0,23 < 0,05.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 4.11

Análisis de la relación entre ha recibido formación y conoce algún material (estudiantes)

ANEXO 4.11.–Análisis de la relación entre ha recibido formación y conoce algún material (estudiantes)*

TABLA DE CONTINGENCIA					
		Conoce algún material didáctico para aprender a escribir y/o leer		Total	
		No	Sí		
¿Ha recibido formación sobre alfabetización académica?	No	Recuento	247	133	380
		% dentro de Conoce algún material didáctico para aprender a escribir y/o leer	81,8	58,3	71,7
	Sí	Recuento	55	95	150
		% dentro de Conoce algún material didáctico para aprender a escribir y/o leer	18,2	41,7	28,3
	Total	Recuento	302	228	530
		% dentro de Conoce algún material didáctico para aprender a escribir y/o leer	100,0	100,0	100,0

* V de Cramer = 0,25 < 0,05.

Fuente: elaboración propia

ANEXO 4.12

Análisis de la relación entre ha recibido formación y utiliza algún material (estudiantes)

ANEXO 4.12.–Análisis de la relación entre ha recibido formación y utiliza algún material (estudiantes) *

TABLA DE CONTINGENCIA					
			¿Lo utiliza?		Total
			No	Sí	
¿Ha recibido formación sobre alfabetización académica?	No	Recuento	140	67	207
		% dentro de ¿Lo utiliza?	73,7	51,1	64,5
	Si	Recuento	50	64	114
		% dentro de ¿Lo utiliza?	26,3	48,9	35,5
Total		Recuento	190	131	321
		% dentro de ¿Lo utiliza?	100,0	100,0	100,0

* V de Cramer = 0,23 < 0,05.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 4.13

Prueba de independencia de medias. Formación en alfabetización académica (estudiantes)

ANEXO 4.13.–Prueba de independencia de medias. Formación en alfabetización académica (estudiantes)									
	Prueba de Levene			Prueba T para la igualdad de medias			95% Intervalo de confianza para la diferencia		
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	ET de la diferencia	Inferior	Superior
Edad	Se han asumido varianzas iguales	5,79	0,01	-1,41	511	0,15			
	No se han asumido varianzas iguales		-1,29	223,96	0,19	-0,90	0,69	-2,27	0,46
	No se han asumido varianzas iguales		-1,69	255,98	0,09	-0,08	0,04	-0,17	0,01
Calificación media de Bachillerato	Se han asumido varianzas iguales	0,25	0,61	-1,86	506	0,06	0,10	-0,42	0,01
	No se han asumido varianzas iguales		-1,86	276,03	0,06	-0,20	0,10	-0,42	0,01
	No se han asumido varianzas iguales		-0,74	328,43	0,45	-0,05	0,06	-0,18	0,08
Grado de necesidad de formación	Se han asumido varianzas iguales	1,59	0,20	-2,59	472	0,01	0,12	-0,58	-0,08
	No se han asumido varianzas iguales		-2,69	297,44	0,00	-0,33	0,12	-0,57	-0,08
	No se han asumido varianzas iguales		-4,17	221,22	0,00	-0,23	0,05	-0,35	-0,12
La CC es importante para la formación académica	Se han asumido varianzas iguales	0,00	0,97	-1,00	526	0,31	0,09	-0,27	0,08
	No se han asumido varianzas iguales		-0,99	265,18	0,32	-0,09	0,09	-0,27	0,09
La CC es importante para el desarrollo profesional	Se han asumido varianzas iguales	0,54	0,46	-1,54	527	0,12	0,08	-0,31	0,03
	No se han asumido varianzas iguales		-1,562	275,318	0,12	-0,138	0,089	-0,313	0,036

ANEXO 4.14

Análisis de la relación entre la formación en alfabetización académica y el país de residencia (profesores)

ANEXO 4.14.–Análisis de la relación entre la formación en alfabetización académica y el país de residencia (profesores) *

TABLA DE CONTINGENCIA									
		País de residencia							
		Argentina	Colombia	España	Venezuela	México	Perú	Total	
¿Ha recibido formación sobre alfabetización académica?	No	Recuento	14	6	40	8	23	10	101
		% dentro de País de residencia	38,9	18,2	90,9	32,0	76,7	83,3	56,1
	Sí	Recuento	22	27	4	17	7	2	79
		% dentro de País de residencia	61,1	81,8	9,1	68,0	23,3	16,7	43,9
	Total	Recuento	36	33	44	25	30	12	180
		% dentro de País de residencia	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* V de Cramer = 0,57 < 0,05.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 4.15

Análisis de la relación entre la formación en alfabetización académica y sexo (profesores)

ANEXO 4.15.–Análisis de la relación entre la formación en alfabetización académica y sexo (profesores) *

TABLA DE CONTINGENCIA					
			Sexo del encuestado		Total
			Hombre	Mujer	
¿Ha recibido formación sobre alfabetización académica?	No	Recuento	48	50	98
		% dentro de Sexo del encuestado	68,6	47,6	56,0
	Sí	Recuento	22	55	77
		% dentro de Sexo del encuestado	31,4	52,4	44,0
	Total	Recuento	70	105	175
		% dentro de Sexo del encuestado	100,0	100,0	100,0

* V de Cramer = 0,20 < 0,05.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 4.16

Análisis de la relación entre la formación en alfabetización académica y la formación como doctor (profesores)ANEXO 4.16.–*Análisis de la relación entre la formación en alfabetización académica y la formación como doctor (profesores) **

TABLA DE CONTINGENCIA					
			Es usted doctor		Total
			No	Sí	
¿Ha recibido formación sobre alfabetización académica?	No	Recuento	67	34	101
		% dentro de Es usted doctor	54,5%	59,6%	56,1%
	Sí	Recuento	56	23	79
		% dentro de Es usted doctor	45,5%	40,4%	43,9%
Total		Recuento	123	57	180
		% dentro de Es usted doctor	100,0%	100,0%	100,0%

*V de Cramer = 0,04 > 0,05.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 4.17

Análisis de la relación entre la formación en alfabetización académica y la existencia de un centro específico (profesores)ANEXO 4.17.–*Análisis de la relación entre la formación en alfabetización académica y la existencia de un centro específico (profesores) **

TABLA DE CONTINGENCIA						
		Tiene su universidad un centro específico de alfabetización académica			Total	
		No	Sí	No lo sé		
¿Ha recibido formación sobre alfabetización académica?	No	Recuento	52	2	48	102
		% dentro de Tiene su universidad un centro específico de alfabetización académica	49,5%	8,7%	92,3%	56,7%
	Sí	Recuento	53	21	4	78
		% dentro de Tiene su universidad un centro específico de alfabetización académica	50,5%	91,3%	7,7%	43,3%
	Total	Recuento	105	23	52	180
		% dentro de Tiene su universidad un centro específico de alfabetización académica	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

*V de Cramer = 0,53 > 0,05.

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 4.18

Prueba de independencia de medias. Formación en alfabetización académica (profesores)

ANEXO 4.18.-Prueba de independencia de medias. Formación en alfabetización académica (profesores)										
	PRUEBA DE LEVENE			PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS			95% INTERVALO DE CONFIANZA PARA LA DIFERENCIA			
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	ET de la diferencia	Inferior	Superior	
Edad	Se han asumido varianzas iguales	4,59	0,03	1,16	176,00	0,24	201,60	172,81	-139,4512	542,65
	No se han asumido varianzas iguales		1,04		78,35	0,30	201,60	193,46	-183,5389	586,74
Años impartiendo docencia	Se han asumido varianzas iguales	4,92	0,02	-1,39	178	0,16	-2,09	1,50	-5,06	0,86
	No se han asumido varianzas iguales		-1,35		145,63	0,17	-2,09	1,54	-5,15	0,95
Grado de necesidad de formación en AA	Se han asumido varianzas iguales	5,12	0,02	-2,92	157	0,00	-0,54	0,18	-0,90	-0,17
	No se han asumido varianzas iguales		-2,99		153,92	0,00	-0,54	0,18	-0,89	-0,18
La CC es importante para el desarrollo de la formación académica	Se han asumido varianzas iguales	15,83	0,00	2,02	177	0,04	0,27	0,13	0,00	0,54
	No se han asumido varianzas iguales		1,87		105,00	0,06	0,27	0,14	-0,01	0,57
La CC es importante para el desarrollo personal	Se han asumido varianzas iguales	4,86	0,02	1,01	177	0,31	0,14	0,14	-0,13	0,43
	No se han asumido varianzas iguales		0,97		133,53	0,33	0,14	0,15	-0,15	0,44

ANEXO 4.19

ANEXO 4.19.–*Prueba de independencia de medias. Prácticas docentes en escritura del profesorado según su opinión sobre diferentes ítems relacionados con la adquisición de la competencia comunicativa*

		PRUEBA DE LEVENE PARA LA IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS					95% INTERVALO DE CONFIANZA PARA LA DIFERENCIA	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
PDE por ítem 16.0	Se han asumido varianzas iguales	0,49	0,48	-0,52	169,00	0,60	-0,11	0,22	-0,55	0,32
	No se han asumido varianzas iguales			-0,46	12,28	0,65	-0,11	0,25	-0,65	0,42
PDE por ítem 16.14	Se han asumido varianzas iguales	0,12	0,73	-0,90	41,00	0,37	-0,22	0,24	-0,70	0,27
	No se han asumido varianzas iguales			-0,89	17,21	0,38	-0,22	0,24	-0,72	0,29
PDE por ítem 16.6	Se han asumido varianzas iguales	2,80	0,10	0,21	170,00	0,84	0,04	0,20	-0,35	0,43
	No se han asumido varianzas iguales			0,30	21,27	0,77	0,04	0,14	-0,24	0,32
PDE por ítem 16.13	Se han asumido varianzas iguales	0,32	0,57	0,32	170,00	0,75	0,17	0,52	-0,86	1,19
	No se han asumido varianzas iguales			0,42	1,04	0,75	0,17	0,40	-4,47	4,80
PDE por ítem 16.1	Se han asumido varianzas iguales	0,05	0,82	0,15	171,00	0,88	0,06	0,37	-0,67	0,78
	No se han asumido varianzas iguales			0,17	3,19	0,87	0,06	0,32	-0,93	1,04
PDE por ítem 16.12	Se han asumido varianzas iguales	0,32	0,57	0,32	170,00	0,75	0,17	0,52	-0,86	1,19
	No se han asumido varianzas iguales			0,42	1,04	0,75	0,17	0,40	-4,47	4,80

Fuente: elaboración propia.

ANEXO 4.20

ANEXO 4.20.–*Prueba de independencia de medias. Prácticas docentes en lectura del profesorado según su opinión sobre diferentes ítems relacionados con la adquisición de la competencia comunicativa*

		PRUEBA DE LEVENE PARA LA IGUALDAD DE VARIANZAS		PRUEBA T PARA LA IGUALDAD DE MEDIAS					95% INTERVALO DE CONFIANZA PARA LA DIFERENCIA	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	Inferior	Superior
PDL por ítem 16.0	Se han asumido varianzas iguales	0,06	0,81	-0,01	171,00	0,99	0,00	0,21	-0,41	0,40
	No se han asumido varianzas iguales			-0,01	12,82	0,99	0,00	0,20	-0,43	0,43
PDL por ítem 16.14	Se han asumido varianzas iguales	2,50	0,12	-0,30	29,00	0,77	-0,08	0,25	-0,59	0,44
	No se han asumido varianzas iguales			-0,26	13,71	0,80	-0,08	0,29	-0,70	0,55
PDL por ítem 16.6	Se han asumido varianzas iguales	,033	,857	-,706	172	,481	-,13089	,18541	-,49687	,23509
	No se han asumido varianzas iguales			-,693	16,631	,498	-,13089	,18881	-,52993	,26815
PDL por ítem 16.13	Se han asumido varianzas iguales	0,03	0,87	-0,89	172,00	0,38	-0,43	0,49	-1,39	0,53
	No se han asumido varianzas iguales			-0,75	1,02	0,59	-0,43	0,58	-7,52	6,65
PDL por ítem 16.1	Se han asumido varianzas iguales	0,02	0,89	0,03	173,00	0,97	0,01	0,35	-0,67	0,70
	No se han asumido varianzas iguales			0,03	3,10	0,98	0,01	0,41	-1,28	1,31
PDL por ítem 16.12	Se han asumido varianzas iguales	0,05	0,82	-1,43	171,00	0,15	-0,50	0,35	-1,18	0,19
	No se han asumido varianzas iguales			-1,71	3,21	0,18	-0,50	0,29	-1,39	0,39

Fuente: elaboración propia.

Aa